



nova revista amazônica

REVISTA DO PROGRAMA DE MESTRADO EM
LINGUAGENS E SABERES NA AMAZÔNIA (PPLSA)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ / BRAGANÇA

Diálogos sobre os saberes e práticas educativas dos territórios das águas, das terras e das florestas

Território Indígena Panderéej:
Lugar de produção de saberes,
cultura e pertencimento à terra

Saberes de artesanato de miriti:
um estudo em Abatetuba/PA

Ilha do Combu, Belém-PA: espaço
em constante transformação

E mais



USE UM LEITOR
DE CÓDIGOS QR E
BAIXE ESTA EDIÇÃO

jul2023

Volume XI, número 1
ISSN 2318-1346

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGENS E
SABERES NA AMAZÔNIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – CAMPUS BRAGANÇA

VOLUME XI – NÚMERO 01 – JULHO 2023 – ISSN – 2318-1346

QUALIS B3

Os artigos publicados na Nova Revista Amazônica são indexados por:

Periódicos – CAPES; Diadorim; LivRe – Revistas de Livre Acesso; latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal; ROAD – Directory of Open Access Scholarly Resources; CiteFactor – Academic Scientific Journals

NOVA REVISTA AMAZÔNICA

DOSSIÊ “DIÁLOGOS SOBRE OS SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS TERRITÓRIOS DAS ÁGUAS, DAS TERRAS E DAS FLORESTAS NAS TERRITORIALIDADES AMAZÔNICAS”

APRESENTAÇÃO

Carmen Pineda Nebot

Jarliane da Silva Ferreira

Joana d’Arc de Vasconcelos Neves _____ 04

ILHA DO COMBU, BELÉM-PA: ESPAÇO EM CONSTANTE TRANSFORMAÇÃO

Ana Carolina de Nazaré Gonçalves da Silva

Cláudia Viana Urbinati

Flávia Cristina Araújo Lucas _____ 08

TERRITÓRIO INDÍGENA PANDERÉÉJ: LUGAR DE PRODUÇÃO DE SABERES, CULTURA E PERTENCIMENTO À TERRA

Silbene Ferreira de Arruda

Alceu Zoia _____ 23

DOS DÉCADAS DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS Y PARTICIPACIÓN EN L’HORTA DE VALÈNCIA (ESPAÑA)

Susana Marín Traura

Juli Antoni Aguado Hernández _____ 33

SABERES DE ARTESANATO DE MIRITI: UM ESTUDO EM ABATETUBA/PA

Leida Cristina Saraiva Teixeira

Ana D’Arc Martins de Azevedo

Carmen Pineda Nebot _____ 51

A LUTA PELA IDENTIDADE INDÍGENA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA

COMUNIDADE PORTO PRAIA DE BAIXO (TEFÉ-AM)

Nelma Catulino Oliveira

Pedro Henrique Coelho Rapozo _____ 64

ETAPA INTERMEDIÁRIA COM OS YUDJA DO BAIXO XINGU NO CORAÇÃO DA AMAZÔNIA

Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira

Mônica Cidele da Cruz _____ 81

ESTADO DA ARTE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ALTO SOLIMÕES, AMAZONAS

Patrício Freitas de Andrade

Debora Alves Feitosa

Franklin Plessmann de Carvalho _____ 90

EDUCACIÓN SUPERIOR PARA LOS PUEBLOS ORIGINARIOS UNA MIRADA PROSPECTIVA DESDE UN ANÁLISIS DE CASO

Carlos Iván Molina-Bulla

Mutauta Kaá Asik Muelas-Trochez _____ 104

ESCOLA FLORESTA: MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES DAS TESES E DISSERTAÇÕES COM ENFOQUE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS TERRITORIALIDADES AMAZÔNICAS

Tayane Gleiyce Pinheiro Lima

Joana d'Arc de Vasconcelos Neves

Valdeci Batista de Melo Oliveira _____ 114

A ETNOMATEMÁTICA PRESENTE NOS ARTESANATOS DAS PULSEIRAS E COLARES INDÍGENAS GUARANI: O INDÍGENA E A NATUREZA

Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro

Josie Agatha Parrilha da Silva

Roger Miarka _____ 128

SEÇÃO LIVRE

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL ESTADO DE PARÁ: LOS DILEMAS PARA LA ATENCIÓN A LAS PERSONAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Jones Nogueira Barros

Carmen Pineda Nebot _____ 143

NOVO ENSINO MÉDIO: SENTIDOS E SIGNIFICADOS PARA ESTUDANTES DO ALTO SOLIMÕES, AMAZONAS, NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Maria Simone Ribeiro da Silva Cruz

Marinete Lourenço Mota

Maeliane dos Anjos do Nascimento _____ 160

ENSAIO ETNOGRÁFICO

FRAGMENTOS DE UMA AULA DE CAMPO EM COMUNIDADE EXTRATIVISTA DA AMAZÔNIA BRASILEIRA: OUVIR, DIALOGAR E APRENDER

Norma Cristina Vieira

Marcelo do Vale Oliveira

Dilma Oliveira da Silva

José Dias Santana _____ 177

VÍDEO ETNOGRÁFICO

A MARISCAGEM: A HERANÇA DOS MANGUEZAIS AMAZÔNICOS

Indira Angela L. Eyzaguirre

Luciane Ferreira da Silva Assis

Marcus E. B. Fernandes _____ 184

RESENHA

HERANÇAS ESCRAVISTAS E AMBIGUIDADE POLÍTICA

Gutemberg Armando Diniz Guerra _____ 187

APRESENTAÇÃO

A Nova Revista Amazônica traz nesta Edição um espaço dedicado ao Dossiê **DIÁLOGOS SOBRE OS SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS TERRITÓRIOS DAS ÁGUAS, DAS TERRAS E DAS FLORESTAS NAS TERRITORIALIDADES AMAZÔNICAS**. Apresenta um conjunto de artigos que apresentam as pluridiversidades dos povos e realidades amazônicas, destacando os saberes dos povos de diferentes territórios Amazônicos (Brasil e Colômbia) e suas relações com as práticas educativas. Os textos refletem as Amazônias a partir das cosmovisões de suas populações, considerando as territorialidades, protagonismo de sujeitos coletivos.

Além disso, o dossiê apresenta trabalhos que, vindos de outras realidades internacionais potencializam análises de práticas educativas que permitem compreender as Amazônias em relação ao global, abrindo assim, amplo espaço para o debate de saberes e práticas úteis para um desenvolvimento justo, equitativo e sustentável as territorialidades Amazônicas.

O artigo intitulado: **Ilha do Combu, Belém-PA: espaço em constante transformação de Ana Carolina de Nazaré Gonçalves da Silva, Cláudia Viana Urbinati e Flávia Cristina Araújo Lucas** observou que o turismo desordenado, a ausência do plano de manejo, a falta de diálogo consistente entre o poder público e os ribeirinhos têm fomentado mudanças na paisagem natural da Ilha do Combu e nas relações sociais entre os comunitários. Considerando necessária a elaboração de estratégias eficazes de gestão da Ilha, de modo que as carências das comunidades possam ser contempladas e a realização de um turismo ecológico que não agrida o ecossistema da várzea e valorize a cultura ribeirinha.

Na sequência trazemos o artigo nomeado: **Território indígena Panderéej: lugar de produção de saberes, cultura e pertencimento à terra de Silbene Ferreira de Arruda e Alceu Zoia** sendo discutido sobre qual o sentimento de pertencimento à terra e sobre a revitalização dos saberes culturais, mediante as experiências da vida coletiva nas florestas e proteção do meio natural para as gerações posteriores. Algo necessário devido para a ocupação do tempo/espaço no território indígena Panderéej por diferentes interfaces e interesses.

O próximo artigo intitula-se: **Dos décadas de educación de personas adultas y participación en L'Horta de València (ESPAÑA) de Susana Marín Traura y Juli Antoni Aguado Hernández**. Trata-se de um trabalho que, por meio de entrevistas em profundidade, nos permitem conhecer as contradições e interconexões entre educação e participação na educação de adultos. Lembrando que no sistema educacional a participação é um objetivo a ser alcançado e não uma realidade efetiva porque, embora sejam desenvolvidas iniciativas criativas e alternativas, isso é feito, sobretudo, por e a partir do corpo docente.

Na sequência, tem-se o artigo: **Saberes de artesanato de miriti: um estudo em Abatetuba/PA de Leida Cristina Saraiva Teixeira, Ana D'Arc Martins de Azevedo e Carmen Pineda Nebot** tem como objetivo compreender os saberes de artesanato de Miriti considerados relevantes pelos artesãos de Abatetuba. Os resultados tidos como os mais relevantes pelos artesãos foram os que descrevem as suas vivências e reforçam suas identidades dentro dos saberes da cultura de miriti.

Posteriormente, tem-se a escrita: **A luta pela identidade indígena e a educação escolar na comunidade Porto Praia de Baixo (TEFÉ-AM) de Nelma Catulino Oliveira e Pedro Henrique Coelho Rapozo**. Seu objetivo é apresentar a contextualização do processo histórico de mobilização étnica do povo indígena Kokama, que vivem nessa comunidade e identificar e caracterizar os agentes sociais que contribuíram para a implementação da educação escolar indígena neste lugar. Apontando o papel crucial dos agentes sociais para a implantação de políticas educacionais em Porto Praia de Baixo e o reconhecimento da identidade indígena, na comunidade.

A seguir, com a composição do escrito: **Etapa intermediária com os Yudja do Baixo Xingu no coração da Amazônia de Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira e Mônica Cidele da Cruz** aborda uma experiência de prática pedagógica em pesquisa com os Yudja no período mais crítico da Covid 19. A vivência apontou a complexidade das mediações do mundo vivido com o mundo acadêmico.

Dando seguimento, o próximo artigo, intitula-se: **Estado da arte da educação do campo no Alto Solimões, Amazonas de Patrício Freitas de Andrade, Debora Alves Feitosa e Franklin Plessmann de Carvalho** a primeira coisa que nos aponta é a escassez de investigações nessa área e sua pouca visibilidade. Em sua investigação, eles não encontraram nenhum trabalho específico que trate sobre o histórico das políticas públicas de Educação do Campo na região, mas os trabalhos encontrados trazem reflexões importantes que, juntos, podem delinear discussões para a construção da Educação do Campo em acordo com as leis do país que tratam da luta da população do campo.

Por sua vez o artigo intitulado: **Educación superior para los pueblos originarios: Una mirada prospectiva desde un análisis de caso de Carlos Iván Molina-Bulla e Mutauta Kaá Asik Muelas-Trochez** é realizado no âmbito do desenvolvimento da educação intercultural e da preservação/recuperação/reconstituição/construção do próprio conhecimento dos povos indígenas. Nele são percebidas as dificuldades devido às condições de vida frequentemente limitadas dos povos indígenas, a violação sistemática de seus direitos, bem como o acesso limitado a recursos educacionais que os preservam e resgatam como uma comunidade.

Já o artigo: **Escola floresta: mapeamento das produções das teses e dissertações com enfoque nas práticas educativas nas territorialidades amazônicas** das autoras **Tayane Gleiyce Pinheiro Lima, Joana d'Arc de Vasconcelos Neves e Valdeci Batista de Melo Oliveira** apresenta o mapeamento das teses e dissertações que trazem como fenômeno de estudo as Escolas construídas nos territórios das Florestas, analisando tantos os sentidos construídos sobre essas escolas quanto os diálogos construídos com e sobre elas.

Por fim, o artigo: **A etnomatemática presente nos artesanatos das pulseiras e colares indígenas guarani: o indígena e a natureza** dos autores **Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro, Josie Agatha Parrilha da Silva e Roger Miarka** realizam uma análise dos artesanatos e adereços produzidos pelos artesãos e artesãs indígenas Guarani, localizado na comunidade Tekoha Ocoy no município de São Miguel do Iguazu, na região oeste do Paraná. Para tanto, relacionam a Etnomatemática e as simbologias espirituais, cotidianas e socioculturais ao processo de criação, elaboração e comercialização dos artesanatos.

Desta forma, convidamos os leitores a mergulharem nas páginas desse dossiê, a fim de conhecerem as pesquisas que se voltam a pensar a Amazônia a partir da racionalidade e cosmologias dos povos amazônidas. Suas vozes e sentidos atravessam o mundo objetivo marcadas por subjetividades que fomentam as formas que constituem os saberes e práticas educativas dos territórios das águas, das terras e das florestas nas territorialidades amazônicas.

Sobre as organizadoras

Carmen Pineda Nebot

Mestra em Direito pela Universidade Complutense de Madri e mestra em Ciências Políticas e Administrativas pela Universidade Autônoma de Madri. Coordenadora de Pesquisa do grupo CLACSO “Espaços Deliberativos e Governança Pública” y do Núcleo do Envelhecimento. Pesquisadora nos Grupos de Pesquisa “Controle Social do Gasto Público” (UNESP- FCL), “Administração Pública e Gestão Social” (UFV), “Federalismo e Políticas Educacionais” (UFES), “Gestão Social e do Desenvolvimento Local” (UNAMA) y Saberes e Práticas Educativas de Populações Quilombolas (EDUQ). Autora e coordenadora de livros e artigos

sobre administração e gestão pública, políticas educacionais, participação cidadã e orçamento participativo.

Jarliane da Silva Ferreira

Docente pesquisadora, Associada I do Instituto de Natureza e Cultura - INC/UFAM. Doutora pelo Programa Sociedade e Cultura na Amazônia (2014-2018). Mestre em Educação (UFAM, 2008-2010). Especialista em Gestão Educacional (2004-2005). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (1999- 2003). Coordenadora do Observatório da Educação do Campo no Alto Solimões (OBECAS/INC/UFAM). Coordenadora do Projeto de Pesquisa Painter Fapeam Educação de Jovens e Adultos com Povos do Campo, das águas e da floresta (2020-2022). Foi professora da Educação Básica no Multisseriado, EJA. Como docente no Curso de Pedagogia atua no campo da pesquisa e extensão nos seguintes temas: educação do campo na Amazônia; formação de professores indígenas e não indígenas, multisseriado, educação de jovens e adultos. Atua com as disciplinas de Introdução à Pedagogia, Educação de Jovens e Adultos, Meio Rural e Educação, Práticas da Pesquisa Pedagógica.

Joana d’Arc de Vasconcelos Neves

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (1992), Mestra em Educação e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (2007) (2014). Pós-doutorado Universidade Federal do Oeste do Pará com o tema Sentidos e Significados Constituídos e Construtores Ser Professor nas Territorialidades Amazônicas. Professora efetiva da Universidade Federal do Pará (portaria 1777/97). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia (Portaria 1886/2021). Coordenadora do Projeto Procad-Amazônia: Nas Teias da Amazônia: sujeitos, identidades, territorialidades, linguagens e diversidade. Edital nº21/2018 PROCAD-AMAZÔNIA.

DOSSIÊ AMAZÔNIA

ILHA DO COMBU, BELÉM-PA: ESPAÇO EM CONSTANTE TRANSFORMAÇÃO

Ana Carolina de Nazaré Gonçalves da Silva¹
Cláudia Viana Urbinati²
Flávia Cristina Araújo Lucas³

RESUMO

Esse estudo buscou compreender as transformações ambientais e sociais nas comunidades Combu e Piriquetaquara, localizadas na Ilha do Combu-PA, a partir das impressões dos comunitários sobre a dinâmica da natureza, com base nas memórias, anseios e na tradição local. A pesquisa contou com os procedimentos éticos para realização. A seleção dos participantes fundamentou-se na amostragem não probabilística. Na metodologia utilizou-se o diagnóstico rápido participativo e a história oral temática, aplicados em entrevistas semiestruturadas. Observou-se que o turismo desordenado, a ausência do plano de manejo, a falta de diálogo consistente entre o poder público e os ribeirinhos têm fomentado mudanças na paisagem natural da Ilha do Combu e nas relações sociais entre os comunitários. Assim, percebe-se que a criação de áreas ambientais protegidas visa orientar a ação antrópica sobre os recursos naturais, de forma manejada, com vistas à sustentabilidade local, no entanto, é necessária a elaboração de estratégias eficazes de gestão da Ilha, de modo que as carências das comunidades possam ser contempladas. Atenta-se, também, para a realização de um turismo ecológico que não agrida o ecossistema da várzea e valorize a cultura ribeirinha.

Palavras-Chave: Amazônia. Fragilidades Socioambientais. Poder Público.

COMBU ISLAND, BELÉM-PA: SPACE IN CONSTANT TRANSFORMATION

ABSTRACT

The creation of protected environmental areas aims to guide anthropic action on natural resources, in a managed way, with a view to local sustainability. The study sought to understand the environmental and social transformations in the Combu and Piriquetaquara communities, located on Combu-PA Island, based on the impressions of the community about the dynamics of nature, based on memories, longings and local tradition. The research relied on ethical procedures for conducting. The selection of participants was based on non-probabilistic sampling. The methodology used the Participatory Rapid Diagnosis and thematic oral history, applied in semi-structured interviews. It was observed that disordered tourism, the absence of the management plan, the lack of consistent dialogue between the government and the riverside, have fostered changes in the natural landscape of Combu Island and in social relations among the community. Thus, it is perceived as necessary to develop effective strategies for the management of the Island, so that the needs of the communities can be contemplated. Attention is also given to the realization of an ecological tourism that does not harm the ecosystem of the floodplain and value the riverside culture.

¹Mestre em Ciências Ambientais pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: carolinagoncalvesjc@gmail.com

²Doutora em Ciência e Tecnologia da Madeira pela Universidade Federal de Lavras. Mestre em Botânica pela Universidade Federal de Viçosa e Graduação em Engenharia Florestal pela Faculdade de Ciências Agrárias do Pará atual UFRA. E-mail: claudiaurbinati@uepa.br

³Doutora em Ciências Biológicas, Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia - INPA, Núcleo de Biologia Tropical e Recursos Naturais, Manaus-AM. Pós-doutorado pela Faculdade de Farmácia, Observatório Interação Planta-Medicamento, Universidade de Coimbra, Portugal. Professor Adjunto IV (UEPA). Mestre em Agronomia, Biologia Vegetal Tropical, Universidade Federal Rural da Amazônia. Curadora do Herbário MFS Profa. Dra. Marlene Freitas da Silva (MFS) e líder do Grupo de Pesquisa "Estudos Interdisciplinares em Botânica". E-mail: copaldoc@yahoo.com.br

Key-words: Amazon. Socio-Environmental Weaknesses. Public Power.

Data de submissão: 18. 02. 2022

Data de aprovação: 18. 02. 2023

INTRODUÇÃO

Meio ambiente é o espaço de convívio entre os elementos naturais e artificiais, que abrangem os ambientes físicos e biológicos originais juntamente com o que foi alterado, destruído e construído pelos seres humanos (BARBIERI, 2014). Assim, é obsoleta a ideia da natureza intocada, em virtude da interação social e cultural entre natureza e humanidade (CARVALHO, 2012).

A Ilha do Combu, Belém-PA, apresenta ecossistema de várzea de grande riqueza florestal e furos d'água, de clima quente e úmido, com alta pluviosidade ao longo do ano (RIBEIRO, 2010). Categorizada como Área de Proteção Ambiental (APA), a gestão da ilha tem o desafio de conciliar a conservação ambiental com a permanência das famílias ribeirinhas (IDEFLOR-BIO, 2018).

A economia da APA é baseada na pesca de peixes como filhote (*Brachyplathystoma filamentosum*), pescada amarela (*Cynoscion acoupa*), e do camarão (*Macrobrachium amazonicum*) (SANTOS; MORAES JUNIOR; LUCAS, 2020). Realiza-se o extrativismo do açaí (*Euterpe oleracea* Mart.), do cacau (*Theobroma cacao* L.), do cupuaçu (*Theobroma grandiflorum* K. Schum.), da andiroba (*Carapa guianensis* Aublet), da ucuúba (*Virola surinamensis* Warb.), do murumuru (*Astrocaryum murumuru* Mart), entre outros (JARDIM; VIEIRA, 2001) e o turismo, manifesto na existência de restaurantes, pousadas, lojas do setor do chocolate e do artesanato.

Com uma população de aproximadamente 1500 habitantes (IDEFLOR-BIO, 2018), o modo de vida ribeirinho é marcado pela dependência entre “água-terra-trabalho” (CANTO *et al*, 2009). O rio oferece os alimentos, fertiliza as margens no subir e descer das águas e o ribeirinho, por sua vez, lhe retribui com proteção por meio de suas representações culturais de humanização da natureza, como a mãe-d'água e a cobra-grande que punem quem desrespeita o ambiente (CRUZ, 1999).

Dentro dos princípios constitucionais que regem as áreas de proteção ambiental, o poder executivo estabelece normas que limitam ou proíbem o exercício de atividades capazes de provocar uma acelerada erosão das terras e assoreamento hídrico (BRASIL, 1981). Entretanto, o agrupamento APA é considerado muito permissivo devido à sua utilização pelas esferas públicas e privadas (IMAZON, 2018).

Segundo Dantas (2018), ao longo dos últimos 20 anos, a Ilha do Combu tem passado por intensas transformações de cunho socioambiental, observadas na perda da vegetação da mata insular, devido ao processo de erosão do solo. A extração da madeira para a construção de casas e embarcações, e a retirada da vegetação nativa para a produção do açaí, que precisa do sol para se desenvolver, são práticas relacionadas à ausência de processos fiscalizadores eficazes, evidenciados na inexistência de um plano de manejo e na expansão desordenada do turismo.

O presente estudo esteve atento à reflexão sobre as memórias, as tradições, os saberes, a cultura e a importância de cada um desses elementos para as futuras gerações. Ao mesmo tempo, buscaram-se as impressões de moradores das comunidades Combu e Piriquitaquara com relação às alterações de grandes extensões de terra que afetam diferentes compartimentos geográficos, cursos d'água, biológicos e culturais.

Desse modo, buscou-se compreender os anseios e as expectativas dos moradores frente às mudanças socioambientais, considerando as causas e os efeitos de tais alterações na vida ribeirinha. O estudo procurou responder às questões: Quais situações têm promovido

alterações na paisagem natural da Ilha do Combu? Como as mudanças têm impactado a vida ribeirinha? De que forma conciliar o progresso e a conservação em área de proteção ambiental? Como os atravessamentos que impactam a Ilha do Combu têm sido tratados frente à legislação?

1 MATERIAIS E MÉTODOS

1.1 ÁREA DE ESTUDO

A Ilha do Combu-PA, uma Área de Proteção Ambiental (APA), criada pela Lei Estadual nº 6.083, de 13 de novembro de 1997, sob gestão do Instituto de Desenvolvimento Florestal e da Biodiversidade (IDEFLOR-BIO, 2018), está situada na faixa equatorial, aproximadamente a 160 km ao sul do Equador, distante cerca de 1,5 km ao sul da cidade de Belém (ABRAMOVAY, 1998). Apresenta uma área de 15 km² de extensão nas coordenadas 01°29'20" S e 48°25'54" W, constituída por quatro comunidades: Beira do Rio, Combu, Piriquitaquara e Furo do Benedito.

Situada às margens do Rio Guamá e a Baía do Guajará, a ilha é composta pelos rios Bijogó, Acará, Furo da Paciência e os igarapés Combu e Piriquitaquara. Ecossistema de várzea estuarina com alta produtividade devido à elevada dinâmica das marés oceânicas que transportam sedimentos e dispersam sementes, propiciando o fluxo constante de nutrientes e a manutenção da diversidade biológica (ALMEIDA *et al.*, 2004). Para o estudo foram selecionadas as comunidades, Combu e Piriquitaquara, considerando que são as localidades mais frequentadas e com maior número de empreendimentos turísticos.

1.2 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade do Estado do Pará CCBS Campus II - nº CAAE 4.459.470. Por tratar-se de uma APA, obteve-se autorização Nº - 10/2020 do Instituto de Desenvolvimento Florestal e da Biodiversidade do Estado do Pará (IDEFLOR-BIO).

1.3 SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES E COLETA DE DADOS

Os comunitários foram escolhidos por amostragem não probabilística intencional, utilizando-se a técnica Bola de Neve (BAILEY, 1982). Participaram dez moradores, sendo oito do sexo feminino e dois do sexo masculino, maiores de dezoito anos, moradores das comunidades selecionadas. As transformações foram analisadas sob a perspectiva dos participantes do estudo. Levaram-se em consideração suas percepções a partir de falas espontâneas e perguntas direcionadas. Também foram analisadas imagens da região do Combu e comparadas no período de um ano.

Os impactos ambientais que ocorrem no Combu já foram discutidos por Santos (2004, p. 110), que os definiu como “processos de alteração dinâmicos, perceptíveis no meio, que comprometem o equilíbrio dos sistemas naturais, podendo decorrer tanto das ações humanas como de fenômenos naturais e que evoluem constantemente”. A proposta de estudo desse artigo abordou os impactos e as transformações no ambiente da ilha do Combu e na vida das pessoas entrevistadas que vem percebendo a evolução das alterações na ilha conforme o avanço do turismo.

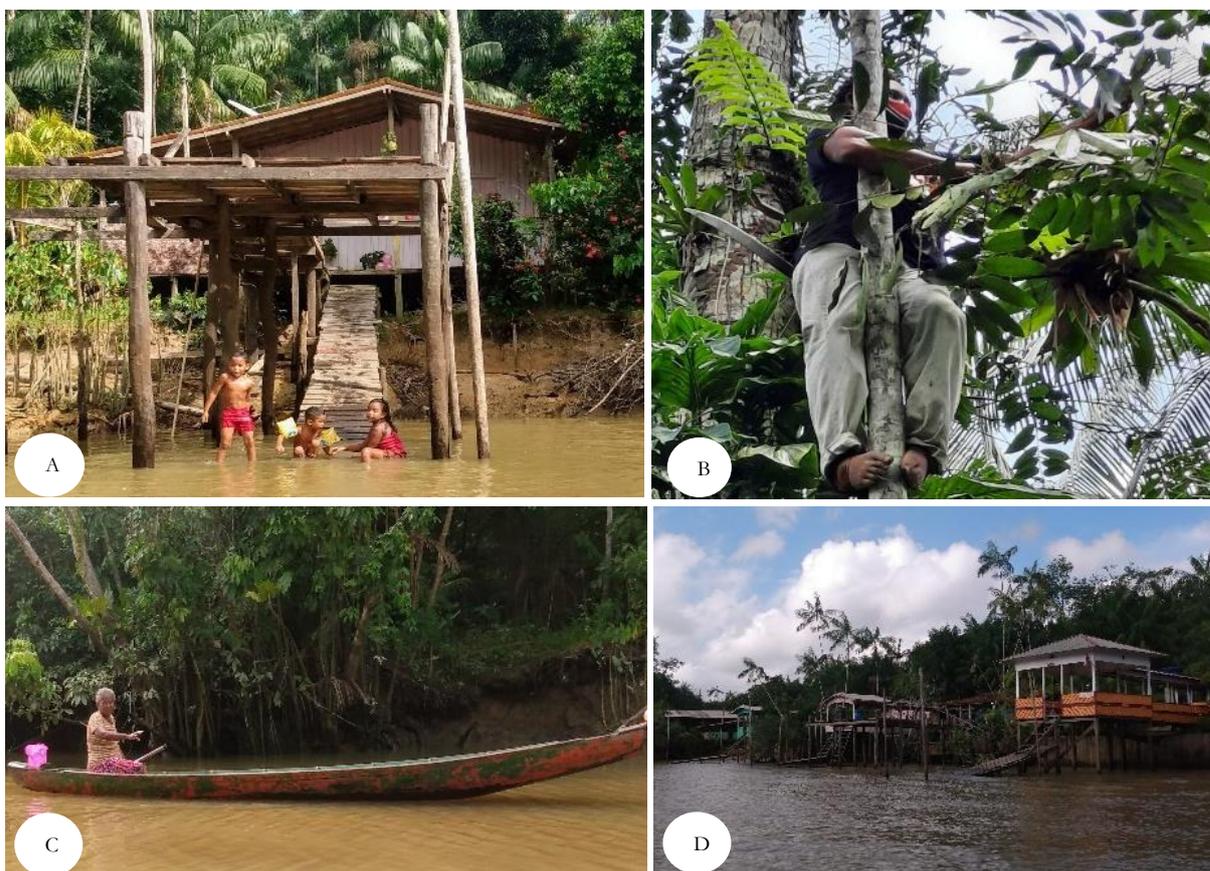
Foram realizadas 20 viagens ao local, percorrendo as rotas dos rios, acompanhando o turismo, as atividades extrativistas e a rotina ribeirinha. Houve reuniões e turnês guiadas nos quintais (SOUSA *et al.*, 2019) acompanhadas pelas participantes, e documentadas via

observação não participante, gravações, fotografias e cadernos de campo (ALBUQUERQUE *et al.*, 2010). As entrevistas seguiram critérios apontados por (BARDIN, 2010) de: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos dados. Para o registro das informações, empregou-se o diagnóstico rápido participativo (BUARQUE, 2008) e a história oral temática.

2 IMPRESSÕES DOS RIBEIRINHOS SOBRE AS TRANSFORMAÇÕES SOCIOAMBIENTAIS NA ILHA DO COMBU

Em meio às idas e vindas pelos igarapés que circundam as comunidades Combu e Piriquitaquara, observou-se que a rotina dos ribeirinhos está diretamente atrelada à natureza. Os costumes, a tradição e a memória, são patrimônios imateriais que expressam o sentimento de pertencimento e identidade (Figura 1). Segundo Artman (2013) o território traduz a identidade de um povo, pois muito além de uma porção de terra, ele compreende o lar, repleto de laços afetivos, significados e memórias.

Figura 1. Vida ribeirinha na Ilha do Combu. A. Igarapé Piriquitaquara. B. Extrativismo caboclo. C. Igarapé Piriquitaquara. D. Igarapé Combu.



Fonte: Autores, 2022.

Saudosamente, os comunitários lembram o tempo em que a Ilha do Combu era pacata, com poucos moradores e a floresta mais preservada “*antigamente era uma benção de morar aqui, bem tranquilo*”, relata D. Dilce Nascimento, 66 anos. O respeito pela natureza e o universo místico das lendas predominavam, “*antigamente ‘era’ poucos moradores, então a floresta era muita árvore grande, os bichos (figuras folclóricas, como o Curupira, considerado o protetor da floresta) ficavam nessas árvores e não podia ficar na mata no meio-*

dia ou às seis da tarde por causa que os bichos mexiam com as pessoas”, conta Seu Edivaldo Oliveira, 46 anos, comunitário do Combu.

D. Odete Quaresma, 77 anos fala das crenças e simbolismos tão comuns no seu tempo de infância e juventude, que foram alteradas pelo ritmo célere da vida urbana dentro da ilha *“hoje em dia não existe mais o curupira, tem muita gente, se você vê, a ilha parece uma vila, antes era uma casa distante da outra, os botos aparecem às vezes no fim da tarde”*.

Os primeiros levantamentos florísticos sobre a Ilha do Combu apresentados no Eco-92 pelo pesquisador Antony Anderson do Museu Paraense Emílio Goeldi, apontaram para a criação de uma Reserva Extrativista (RESEX), em razão do solo argiloso que fortalecia a inclinação natural da ilha para o *“extrativismo rural”* (CIRILO *et al.*, 2016). Entretanto, o Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará (IDESP) categorizou a ilha como Área de Proteção Ambiental em razão da sua proximidade urbana com a Região Metropolitana de Belém (RMB), a fim de propiciar o fomento de atividades turísticas (SOUZA, 2020).

Segundo Cirilo *et al* (2016) a categorização da Ilha do Combu como APA, aconteceu por meio de reuniões entre alguns moradores e representantes da Secretaria de Meio Ambiente (SECTAM). Para os autores, tal tipologia de utilização da área permitiria menores restrições de uso, seja pelos moradores seja por entidades políticas ou privadas.

Dergan (2006), em pesquisa à Ilha do Combu, relata que o advento da modernidade com a presença de restaurantes, se deu a partir da década de 80, sendo intensificada após a construção dos primeiros estabelecimentos, inicialmente três, sendo duas propriedades de moradores da ilha, como Saldosa Maloca e o Ilha da Fantasia, e um de propriedade do Novo Hotel (atual Hotel Beira Rio). Estes pontos turísticos implantaram os chamados *“river-tour”* (passeio de barco), inicialmente nas comunidades Combu e Beira Rio. O turismo na ilha forja e recria novas relações da natureza com os espaços e tempos, em uma concepção de separação urbano/rural, em que a ilha é apresentada pelas empresas de turismo como um símbolo de harmonia perfeita com a natureza.

Atualmente, ano de 2022, o fluxo de turistas ocorre no porto Rui Barata e a saída dos barcos é organizada junto à cooperativa de barqueiros da ilha. A rota turística acentuou-se com o surgimento dos restaurantes que segundo Rodrigues (2018), totalizam mais de 20 restaurantes ativos na ilha toda. Nas comunidades visitadas pela presente pesquisa, constatou-se a existência de 16 restaurantes e a casa do chocolate na comunidade Combu, enquanto no Piriquitaquara, localidade que vivencia a ascensão do tráfego de visitantes, possui dois restaurantes e uma loja de artesanato.

Assim, os moradores têm adaptado a rotina de trabalho extrativista com as atividades turísticas, atuando em restaurantes, pousadas, trilhas ecológicas e passeios turísticos. O empreendedorismo entra nas comunidades como uma fonte de renda em potencial, possibilitando a muitos ribeirinhos o aumento do poder aquisitivo.

Empresária do ramo do chocolate, D. Izete Costa, 56 anos, comenta que o beneficiamento do cacau em produtos artesanais proporcionou melhorias de vida e conforto à sua família, seja na infraestrutura do seu lar, no acesso à educação e saúde de qualidade para filhos e netos, *“muitos diziam que eu era louca, mas ele (cacau) me levou para o mundo”*. O turismo realizado pela empreendedora, expressa um tipo de progresso consciente e sustentável que valoriza a cultura local.

Não obstante, Seu Edivaldo Oliveira, 46 anos, extrativista do ramo do açaí, alerta para a mudança de perspectiva de muitos jovens quanto aos trabalhos feitos na terra. Para o comunitário, os jovens têm priorizado o serviço de transporte de turistas junto à cooperativa de barqueiros, devido à facilidade na remuneração e no labor, e conseqüentemente, acabam preterindo as atividades rurais, *“hoje em dia os ‘pessoal’ não querem mais trabalhar com açaí, querem ganhar mais fácil. Compram uma lanchinha e pronto. Quando dá muito (açaí),*

perde produção, porque não tem apanhador”. Segundo os comunitários, a juventude ribeirinha segue um gradativo declínio no sentimento de identidade com o extrativismo, porquanto o consideram árduo, arriscado, sem prestígio econômico e social, D. Izete Costa, 56 anos, afirma, “*eu ‘tô’ inclusa naquelas famílias que os filhos, que os jovens, não se interessam muito pelo campo*”.

Tais condutas da juventude podem ser justificadas pelas oportunidades de trabalho direcionadas predominantemente ao turismo e ao extrativismo, e assim, o jovem associa a vida urbana como único espaço propício de alcançar novas oportunidades. Bourdieu (2007) atenta para a legitimação de poder de um grupo cultural dominante em relação ao outro, denominado por Cruz (2008) como o “*olhar moderno/colonial*” marcado por estereótipos em que o ribeirinho é atrasado, seus saberes não são considerados pelo pensamento hegemônico colonial e sua evolução só ocorrerá se alcançar os bens da “*vida moderna*”.

D. Ivanete Nascimento, 63 anos, trabalha como extrativista, e costuma alertar para o que ela chama de “*esquecimento da identidade ribeirinha*” por parte de moradores de várias faixas etárias, que se adaptaram ao novo estilo de vida proporcionado pelo aumento do poder aquisitivo, e têm menosprezado a vida em comunidade, “*são ribeirinhos, se beneficiam do turismo e da floresta, mas é como se não fossem daqui*”. Toledo e Barrera–Bassols (2015) afirmam que os fenômenos da modernidade marcados pela acumulação de capital criam uma era voltada para a vida instantânea e para a gradativa perda da capacidade de recordar, denominada como amnésia biocultural.

Paulatinamente o que outrora era considerado pacato vai dando espaço para o barulho e os olhares curiosos de visitantes. Segundo os comunitários, a intensa movimentação de embarcações nos rios e igarapés tem dispersado espécies de peixes e camarões, além de favorecer frequentes acidentes fluviais. Apesar das sinalizações solicitando a redução da velocidade, percebe-se que a imprudência promove graves fatalidades, principalmente após o surgimento do “*rabudo*”, termo dado pelos moradores para os barcos de pequeno porte que navegam com o motor sem proteção e produzem um barulho ensurdecedor (Figura 2).

Figura 2. Movimentação de embarcações nos igarapés da ilha. A. “*rabudo*” no Igarapé Piriquitaquara. B. Placa na entrada do Igarapé Piriquitaquara.



Fonte: Autores, 2022.

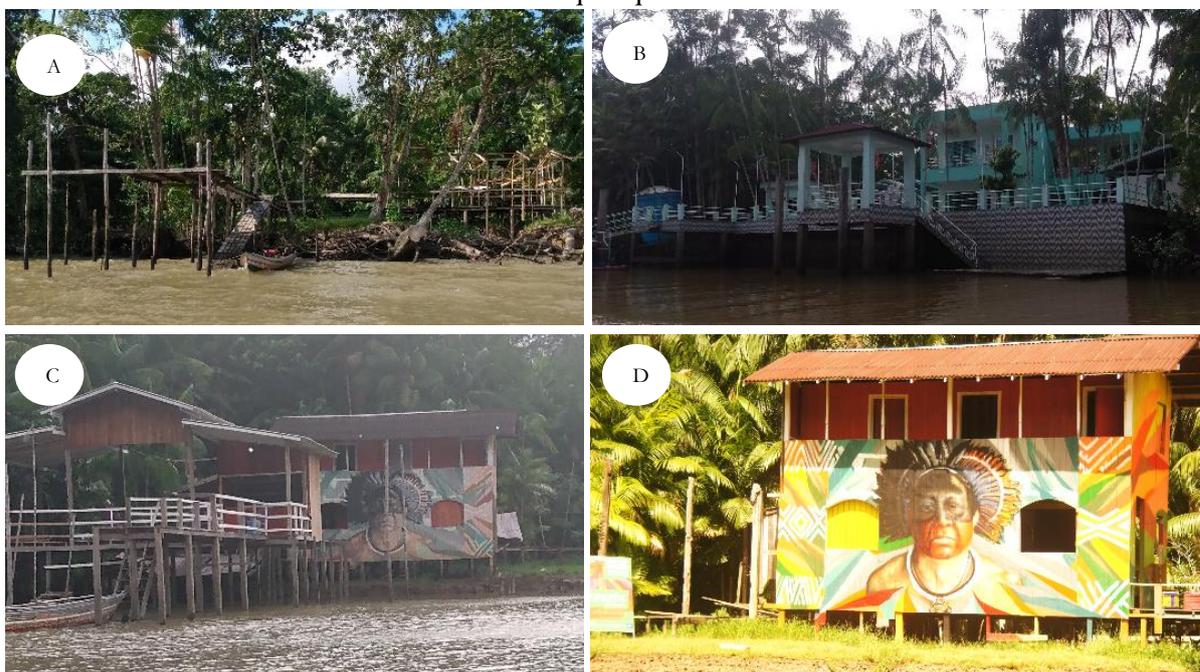
Neste ambiente modificado, é frequente a queixa dos moradores quanto à poluição sonora, pois a ocorrência de festas frequentes tem causado problemas de saúde nos anciãos, como, cefaleias intensas e insônias constantes. Consta-se também, a inquietude dos moradores, acerca da necessidade em ser respeitado o limite entre o público e o privado, porquanto pessoas de fora da ilha transitam, sem permissão, nos arredores das residências localizadas no entorno dos espaços turísticos.

D. Prazeres Quaresma, 52 anos, adverte, que o desenvolvimento econômico na ilha não pode ser considerado sinônimo de progresso, *“eu sinto falta do silêncio. O igarapé Combu desbarrancou mais nos últimos 5 anos do que em 50 anos, e o poder público precisa tomar pra si a responsabilidade e intervir, porque do jeito que está indo o “desenvolvimento”, em 3 anos a navegabilidade do Igarapé Combu estará comprometida”*.

Para Arteaga-Cruz (2017), o bem viver do coletivo está acima do individual, e os benefícios inerentes à modernidade, geralmente apreciados por um grupo limitado, subordinam os recursos naturais aos ditames do progresso, instalando desigualdades sociais, os quais viver bem, ou seja, desfrutar das facilidades da modernidade, não significa viver melhor.

Percebe-se que a tentativa de criar um ambiente encantador para o público visitante expõe uma paisagem cênica e a cultura como artefatos perfeitos à venda, usados, muitas vezes, para camuflar as problemáticas locais e atender à necessidade eminente em tornar a ilha mais atrativa ao turismo (Figura 3), o que é expresso nas falas de D. Prazeres Quaresma, 52 anos, e seu Edvaldo Oliveira, 45 anos, respectivamente, *“eu sei que o Combu não é isso, mas ele ‘tá’ se tornando um balneário”, “estão criando uma cidade dentro de uma ilha”*. Constata-se a valorização da estética transformada em mercadoria, explicada por Cruz (2008) como a venda de imagens especulares do outro e não da valorização da voz e da vida do outro.

Figura 3. Problemas ambientais. A. Processo de erosão às margens do rio Guamá. B. Construção às margens do Igarapé Piriquitaquara usada para veraneios. C. Comparação da foto tirada em 2021. D. Foto tirada em 2019, ambas demonstram o processo de erosão próximo à uma residência no Igarapé Piriquitaquara.



Fonte: Autores, 2022.

De acordo com os órgãos responsáveis pelo Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUCN), composto pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA) coordenador do sistema, o Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) e o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), o grande desafio é conservar as áreas de mata com as populações que vivem ao entorno, visto que, o uso dos recursos naturais em espaços protegidos, está condicionado a

proibição de qualquer outra prática que interfira na resiliência natural do ecossistema (BRASIL, 2000).

Assim, atua na ilha desde 2016, o Projeto AgroVárzea, coordenado pelo Instituto de Desenvolvimento Florestal e da Biodiversidade do Estado do Pará (IDEFLOR-BIO) em parceria com os órgãos: Secretaria de Estado e Turismo (SETUR), Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado do Pará (EMATER/PA) e a Comissão Executiva de Planejamento da Lavoura Cacaueira (CEPLAC). A iniciativa é considerada uma estratégia de gestão e conservação, pois tem como objetivo consolidar as propriedades como referência no fortalecimento da agricultura familiar, fundamentada na agroecologia e no turismo rural, a partir da capacitação do agricultor na técnica de produção de mudas (IDEFLOR-BIO, 2018).

Em estudo à Ilha do Combu, Souza (2020) afirma que ações como o Projeto AgroVárzea não transformarão a realidade de degradação ambiental se não houver o envolvimento direto da comunidade em conjunto com o poder público, isso em prol da regularização e fiscalização de quaisquer atividades realizadas na APA. A autora menciona alguns dos danos ambientais decorrentes da atividade turística, primeiro: aumento na erosão do solo e da poluição sonora; segundo: as deficiências estruturais, como a falta de água potável e saneamento básico precário, que é resultado da ausência de gestão, percebido pela inexistência do plano de manejo.

Outro fator que tem impelido importantes transformações ambientais é o predomínio do comércio do açaí (*Euterpe oleracea* Mart.) (JARDIM; VIEIRA, 2001). A remuneração imediata do extrativismo do açaí estimula a supressão da vegetação nativa, o que promove a morte de outras espécies arbóreas (Figura 4), como a andiroba (*Carapa guianensis* Aubl.) e a seringueira (*Hevea brasiliensis* (Willd. ex A. Juss) Mull.Arg.) (Flora do Brasil, 2020), conforme relata o morador Gelisson Telles, 45 anos, “mataram a seringueira assim como mataram a andiroba, mais de 200 árvores de andiroba aneladas”.

Figura 4. Alterações da paisagem causadas pelo manejo do açaí. A. Roçado para a produção de açaí no quintal Combu. B. Queima de madeiras e folhas após roçado no quintal Piriquitaquara. C. Árvores de açaí no quintal Piriquitaquara.



Fonte: Autores, 2022.

Em pesquisa às comunidades Combu e Piriquitaquara, Ferreira (2019) menciona o raleamento como a prática de manejo mais utilizada, que consiste na derrubada de árvores consideradas de pouco valor econômico ou que produzem muito sombreamento. Segundo Freitas *et al* (2021) o manejo do açaí ameaça a biodiversidade da várzea amazônica, pois promove o empobrecimento da floresta, com destaque para a diminuição da fertilidade do solo, o afastamento de polinizadores e a menor diversidade de espécies no sub-bosque florestal, resultando no chamado desmatamento verde.

Tais alterações na paisagem natural foram observadas nas estruturas dos quintais visitados nas comunidades Combu e Piriquitaquara. Assim, constatou-se a gradativa adaptação dos lugares às demandas da modernidade. No quintal Piriquitaquara, de quatro hectares, observou-se o espaço pouco alterado e usado exclusivamente para a subsistência familiar por meio do extrativismo rural de espécies como açaí, cacau, cupuaçu e andiroba. De elevada umidade, mata fechada margeada pelo Igarapé Piriquitaquara, o roçado limita-se ao ambiente doméstico e de criação de animais. Enquanto o quintal Combu, de catorze hectares, exibe uma paisagem campestre, pois o sítio comporta o restaurante Saldosa Maloca, compreendendo também regiões afastadas de mata densa, margeadas pelos igarapés Combu e Casa Velha.

Figura 5. Quintais nas comunidades Combu e Piriquitaquara. A. B. Quintal Piriquitaquara. C. D. Quintal Combu.



Fonte: Autores, 2022.

A tabela abaixo expõe as principais problemáticas socioambientais apontadas pelos comunitários, em contraste aos protocolos de execução da Política Nacional do Meio Ambiente para Áreas de Proteção Ambiental, segundo a Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981.

Tabela 1. Principais problemáticas socioambientais, seus impactos percebidos pela população das comunidades Combu e Piriquitaquara, Belém-PA e diretrizes da Política Nacional do Meio Ambiente, Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981.

Principais problemáticas socioambientais	Impactos percebidos pela população	Diretrizes da Política Nacional do Meio Ambiente
Substituição da vegetação nativa por árvores de açaí	Morte de espécies arbóreas, como andiroba e seringueira	Art. 34. XI - Constitui-se como infração a destruição ou outros efeitos desfavoráveis à biota nativa ou às plantas cultivadas
Intensa movimentação de embarcações nos rios e igarapés	Perda da mata ciliar; Frequentes acidentes fluviais; Dispersão de espécies de animais aquáticos como: boto, peixes e camarões	Art. 34. VIII - Constitui-se como infração o assoreamento de coleções d'água ou erosão acelerada
Precária fiscalização das atividades turísticas	Festas frequentes; Poluição sonora; Problemas de saúde nos moradores, como: cefaleias e insônias	-----

--- inexistência de penalidades para a problemática.

Na Ilha do Combu, os comunitários sinalizam que a conservação da biodiversidade da várzea é ameaçada pela falta de fiscalização quanto ao uso desordenado dos recursos, seja na atividade extrativista ou turística. D. Izete Costa, 56 anos, manifesta sua preocupação quanto à proteção dos recursos naturais, *“eu fico muito triste em saber que as pessoas estão fazendo isso com o Combu, porque o madeireiro chega e quer vender o pé de andiroba por R\$ 50,00 sendo que eu posso ganhar muito mais com ela de pé. Penso no futuro como é que vai ser né, se as minhas filhas vão ter essa mesma consciência que eu de não tirar, não derrubar, de manter a floresta, de plantar”*.

Dos empecilhos em tentar mitigar tais circunstâncias, percebe-se a falta de organização e união entre os comunitários, *“a gente conquistou as coisas, mas parece que é um por si e Deus por todos”*, argumenta D. Ivanete Nascimento, 63 anos. Outrossim, os participantes desabafam a respeito da dificuldade em conseguir apoio dos órgãos competentes, como o IDEFLOR-BIO. D. Izete Costa, 56 anos, exerce a função de conselheira da APA, entretanto relata *“é chato e angustiante, a gente tá ali na frente, tá vendo acontecer as coisas, num local que é nosso, que a gente quer preservar, quer organizar e a gente não tem poder pra isso”*.

Desse modo, compreender a Ilha do Combu para além dos encantos da paisagem exótica, só foi possível a partir das visitas diárias às comunidades e do conhecimento sobre os anseios dos moradores. Por meio dos relatos, interpreta-se a ilha como o lar dessas pessoas, rico em recursos naturais usados como fonte de sustento *“se você plantar, você come”* (Ivanete Nascimento, 63 anos), como o espaço abandonado pelos órgãos competentes *“tanta coisa que a ilha tem, que precisa ser valorizada, apoiada”* (Izete Costa, 56 anos), e como o local em que a pesquisa nem sempre assiste a comunidade *“a gente se sente usado, fica o sentimento de angústia, porque eles vêm e vão embora”* (Ivanete Nascimento, 63 anos).

Estas observações manifestam as impressões que os moradores possuem sobre a APA Ilha do Combu, da qual guardam memórias de infância. Os sítios são os espaços que mais trazem lembranças dos seus antepassados e dos conhecimentos por eles ensinados, são lugares que reconectam os ribeirinhos às suas origens, como afirma D. Izete Costa, 56 anos, *“quando eu venho cuidar do sítio, fico horas porque gosto, só não fico mais pela falta de tempo”*.

Assim, a criação de áreas protegidas decorre da importância em separar esses espaços para a preservação ou conservação do bioma, a partir da regulamentação de políticas de gestão e monitorização definidas conforme a necessidade em cada área (PELLIZZARO *et al.*, 2007). Entretanto, Gamba e Ribeiro (2017), em análise à

institucionalização da conservação ambiental no Brasil, explicam que o maior desafio consiste na aplicação da legislação, tendo a maior atuação da sociedade e do Estado no planejamento e gestão.

3 CONSERVAÇÃO E SABEDORIA QUE VEM DA FLORESTA

A despeito da proximidade da ilha com a capital paraense, atividades locais que valorizem a natureza, a cultura e a tradição da Ilha do Combu são indispensáveis. D. Iracema Santos, 37 anos, artesã, reforça a necessidade de cuidar do patrimônio natural, “*hoje, eu e o meu marido estamos com o projeto de doar mudas, pra que as pessoas entendam a importância da preservação*”. Movida pelo desejo de conservar o ecossistema em que vive D. Prazeres Quaresma, 52 anos, realiza a compostagem dos resíduos de alimentos, galhos, sementes e folhas caídas em seu quintal (Figura 6).

Práticas tradicionais de trabalho no campo são encorajadas por Toledo e Barrera-Bassols (2015) que reforçam a importância em alinhar as ações de conservação ambiental com os saberes das comunidades, visto que estes estão ligados ao manejo destes ecossistemas. Borsuk (2018), em pesquisa à diversidade genética e morfológica da goiabeira-serrana (*Acca sellowiana* (O. Berg) Burret) em terras indígenas, áreas quilombolas e em unidades de conservação no sul do Brasil, atesta que o trabalho extrativista dos povos tradicionais é responsável pela conservação *in situ on farm* de significativa parcela dos genótipos de goiabeira-serrana manejados em diferentes escalas.

Figura 6. Compostagem no quintal Combu.



Fonte: Autores, 2022.

Temerosos com o futuro da ilha, empreendedores locais realizam trilhas ecológicas para o público visitante, cuja finalidade é apresentar a cultura ribeirinha e sensibilizar sobre a importância em conservar. Dessa maneira, o ecoturismo ou turismo em áreas naturais, entendido na perspectiva da sustentabilidade, surge com o objetivo de harmonizar o crescimento econômico e a conservação do patrimônio natural (BRASIL, 2010), sendo para a Ilha do Combu, uma alternativa viável que precisa ser amadurecida, pois constatou-se a adoção dessa atividade em apenas três empreendimentos, nas comunidades Combu e Piriquitaquara.

O ecoturismo direcionado realizado pelos moradores, é apontado por Delgado-Mendez *et al.* (2018) como Interpretação Ambiental, uma ferramenta eficaz de gerenciamento do uso público de áreas protegidas, por meio da qual o turismo em UC pode oferecer atividades educativas que reconstruam os nexos “*sociedade-natureza*”, em que

criativamente o visitante é abordado e convidado a conhecer a história local nos seus aspectos ambientais e humanos.

A mudança de postura para a conservação da ilha deve ser trabalhada inicialmente com os próprios moradores para que se conscientizem sobre os agravos que esta APA vem passando, como afirma D. Izete Costa, 56 anos “*somos (D. Izete, seus familiares e amigos) resistência de se ajudar mutuamente contra a erosão e a derruba das árvores*”. É imprescindível investir na educação ambiental, enfatizando o que Brancalione (2016) sugere, o incentivo da participação política das comunidades locais partindo da ética e do diálogo entre diferentes gerações, com o propósito de criar soluções factíveis aos problemas. Dessa maneira, entende-se que apesar da luta comunitária pelo acesso ao mínimo em estrutura, como: coleta seletiva regular, estabilidade de energia elétrica e conexão de internet, fornecimento de água potável, escolas e unidade básica de saúde com infraestrutura adequada, os moradores conseguem estruturar suas vidas suprimindo suas necessidades com o trabalho rural. Apesar de todas as alterações recorrentes, ainda predominam os conhecimentos tradicionais repassados entre as gerações familiares, e para aqueles que possuem consciência socioambiental, resta-lhes o desejo de multiplicar tal mentalidade, para que as peculiaridades da Ilha do Combu sejam preservadas.

4 CONCLUSÃO

Entender as alterações socioambientais que ocorrem na Ilha do Combu, a partir do olhar dos moradores, possibilita uma análise mais real sobre a situação local. As impressões dos comunitários constituem-se como desabafos que expressam os sentimentos de resistência, tristeza e indignação diante das gradativas mudanças socioambientais, que por vezes, são mascaradas pelos encantos do turismo.

Embora seja uma Área de Proteção Ambiental, a Ilha do Combu representa o resultado do descaso governamental e da fragilidade das ações de gestão e fiscalização por parte do poder público. Ao observar a formação do local como APA, entende-se que a precária ação coercitiva e educativa dos órgãos responsáveis pela gestão da ilha ganha uma conotação intencional em função dos benefícios econômicos que o lugar pode oferecer, em virtude do turismo e da biodiversidade em recursos naturais.

Dessa forma, é indispensável que os órgãos governamentais e a sociedade compreendam a importância da ilha como área protegida que merece atenção especial. Transformá-la em um espaço usado exclusivamente para o turismo recreativo sem levar em conta as realidades *sui generis* daqueles nascidos e criados ali, compromete a conservação ambiental e cultural e estimula práticas de exploração do ecossistema como um todo.

Além dos encantos e curiosidades proporcionados pela beleza exótica, a Ilha do Combu é o lar de muitas famílias ribeirinhas que possuem não só uma relação de sobrevivência com a água, as árvores e os animais, visto que, também firmaram como os “afetos do mato”. Considerar as especificidades locais é atender ao respeito pela vida.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, U.; R. LUCENA; L. CUNHA. **Métodos e técnicas na pesquisa etnobiológica e etnoecológica**. NUPPEA. Recife, Brasil. 2010.

BARBIERI, J. C. **Gestão ambiental empresarial: conceitos, modelos e instrumentos**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2014. ISBN: 8502046616.

BARDIN, L. 2010. **Análise de Conteúdo**. 4 Ed. Edições70: Lisboa, Portugal.

BUARQUE, S. C. **Construindo o Desenvolvimento Sustentável**. 2 ed. Rio de Janeiro: Garamound, 2008. ISBN: 85-86435-76-7. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/259781770_Construindo_o_desenvolvimento_local_sustentavel

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 10 ed. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. ISBN 972-29-0014-5.

BORSUK, L. J. **Avaliação da diversidade genética e morfológica da goiabeira-serrana (*Acca sellowiana* (O. BERG) Burret) em terras indígenas, áreas quilombolas e em unidades de conservação no sul do Brasil e acesso ao conhecimento tradicional associado ao uso e manejo da espécie**. Tese de Doutorado – Universidade Federal de Santa Catarina. 2018. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/191068>. Acesso em 15/01/2022.

BRANCALIONE, L. **Educação Ambiental: Refletindo Sobre Aspectos Históricos, Legais E Sua Importância No Contexto Social**. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU. Revista de Educação do Rei, v.11. n.23 janeiro - junho. 2016. ISSN: 1809-6220.

BRASIL, MINISTÉRIO DO TURISMO. **Ecoturismo: orientações básicas**. Ministério do Turismo, Secretaria Nacional de Políticas de Turismo, Departamento de Estruturação, Articulação e Ordenamento Turístico, Coordenação Geral de Segmentação. 2. ed. – Brasília: Ministério do Turismo, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.985/00. **Sistema Nacional de Unidades de Conservação – SNUC**. Brasília/DF, 2000.

BRASIL. **Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Disponível em D99274 (planalto.gov.br) Acesso em 11/02/2022.

CANTO, O. et. al. **Ribeirinhos do Mapuá**. In: MOTA, G. et. al. **Caminhos e lugares da Amazônia: ciência, natureza e territórios**. Belém: GAPTA/UFPA, 2009. p. 225- 236.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CAMARGO, M. **As Plantas Medicinais e o Sagrado: a etnofarmacobotânica em uma revisão historiográfica da medicina popular no Brasil**. Ícone. São Paulo, Brasil. 2014.

CIRILO, B. B. **O processo de criação e implementação de Unidades de Conservação e sua influência na gestão local: O estudo de caso da área de proteção ambiental da Ilha do Combu em Belém-PA**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

CRUZ, M. M. **Sítios agroflorestais na várzea do Careiro**. *Revista de Geografia da Universidade do Amazonas, Manaus*, v. 1, n.1, p. 105-122, jan./dez.1999.

CRUZ, V. C. **O rio como espaço de referência identitária: reflexões sobre a identidade ribeirinha na Amazônia.** In: Trindade Júnior, S. C.; TAVARES, M. G. C. (Orgs.). **Cidades Ribeirinhas na Amazônia: mudanças e permanências.** Belém: EDUFPA, 2008, p. 49-69.

DANTAS, M. A. C. **Impactos ambientais dos assentamentos ribeirinhos: um estudo de manejo sustentável na Ilha do Combu, Belém, Pará.** Dissertação (Mestrado) - Universidade de Taubaté, Departamento de Ciências Agrárias, 2018.

DELGADO-MENDEZ, J. M.; PIMENTEL, D. S.; TALORA, D. C.; LINDENCAMP, T. C. M. **A interpretação ambiental como instrumento de gestão de unidades de conservação.** Revista Eletrônica Uso Público em Unidades de Conservação. Niterói, RJ. VOL. 6, Nº 10, 2018. <https://doi.org/10.47977/2318-2148.2018.v6n10p42>.

FERREIRA, M. P. L. **A produção de açaí nos igarapés Combu e Periquitaquara na Ilha do Combu: uma análise sobre as práticas de manejo, Pará, Brasil.** Agricultura Familiar: Pesquisa, Formação e Desenvolvimento. V. 13, Nº 2, 2019. <http://dx.doi.org/10.18542/raf.v13i2.8717>.

FREITAS, M. A. B.; MAGALHÃES, J. L. L.; CARMONA, C. P.; ARROIO-RODRÍGUES, V.; VIEIRA, I. G. G.; TABARELLI, M. **Intensification of açaí palm management largely impoverishes tree assemblages in the Amazon estuarine forest.** Conservação Biológica, Vol. 261, setembro de 2021. <https://doi.org/10.1016/j.biocon.2021.109251>.

MILLENNIUM ECOSYSTEM ASSESSMENT. **Ecosystems and Human Well-being: Current State and Trends.** Washington: Island Press, v1, 2005.

RIBEIRO, J. de A. **Área de Proteção Ambiental Ilha do Combú, Belém/PA: Desafios de implantação e de gestão de uma Unidade de Conservação.** Universidade Federal do Pará. 68-84, 2010.

Instituto de Desenvolvimento Florestal e da Biodiversidade do Pará. (2016). **Projeto Agrovárzea** (pp. 6–12).

IDEFLOR-BIO - **Instituto de Desenvolvimento Florestal e da Biodiversidade. Área de Proteção Ambiental da Ilha do Combu,** 2018. Disponível em: <https://ideflorbio.pa.gov.br/unidades-de-conservacao/regiao-administrativa-de-belem/area-de-protecao-ambiental-da-ilha-do-combu/>. Acesso em 15/03/2021.

INSTITUTO DO HOMEM E MEIO AMBIENTE DA AMAZÔNIA (IMAZON). **Preço de produtos da floresta.** 2017. Disponível em: <http://imazon.org.br/categorias/precos-de-produtos-da-floresta/?lang=en> Acesso em 15/03/2021.

JARDIM, M. A. G.; VIEIRA, I. C. G. **Composição florística e estrutura de uma floresta da Várzea do estuário amazônico, Ilha do Combu, Estado do Pará, Brasil.** Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, v. 17, n. 2, p. 333-354, 2001. Disponível em <http://repositorio.museu-goeldi.br/handle/mgoeldi/498>. Acesso em 15/03/2021.

RODRIGUES, A. F. A. C. **A vida na outra margem do Guamá. Dissertação de mestrado Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável e Trópico Úmido**

(PPGDSTU/NAEA). Disponível em: A vida na outra margem do Guamá (ufpa.br). Acesso em 15/01/2022.

SANTOS, S. L.; MORAES JUNIOR, M. R.; LUCAS, F. C. A. **Plantas e religiosidades na região insular de Belém, Pará. Revista Etnobiologia.** Vol. 18, num. 3. Dezembro de 2020. Pp. 3-23. ISSN: 1665-2703.

SOUZA, B. A. **Gestão de áreas protegidas e a conservação da biodiversidade: uma análise da área de proteção ambiental Ilha do Combu, Belém-Pará-Amazônia-Brasil.** Mestrado em Ecologia e Meio Ambiente. 2020.

TERRITÓRIO INDÍGENA PANDERÉÉJ: LUGAR DE PRODUÇÃO DE SABERES, CULTURA E PERTENCIMENTO À TERRA

Silbene Ferreira de Arruda¹
Alceu Zoia²

RESUMO

Nas últimas décadas tem sido crescente o movimento e ocupação do tempo/espaço no território indígena *Panderééj* por diferentes interfaces e interesses, neste artigo pretende-se discutir sobre qual o sentimento de pertencimento à terra e sobre a revitalização dos saberes culturais mediante as experiências da vida coletiva nas florestas e proteção do meio natural para as gerações posteriores. As aldeias fronteiriças do povo *Panderééj* são subdivididas e acolhem a comunidade, no entanto enfrentam circunstâncias que implicam o acesso à tecnologia e o uso indevido dos recursos naturais pelo não indígena. Neste trabalho parte-se da perspectiva etnográfica, a fim de dialogar e descrever sobre a pesquisa em andamento. Para compor a pesquisa, as narrativas indígenas serão instrumentos de expressividade nas formas de organização e concepções produzidas pelos indígenas sobre o espaço-lugar e território de culturas.

Palavras-chave: Cultura indígena. Lugar. Território.

PANDERÉÉJ INDIGENOUS TERRITORY: PLACE OF PRODUCTION OF KNOWLEDGE, CULTURE AND BELONGING TO THE LAND

ABSTRACT

In the last decades, the movement and occupation of time/space in the *Panderééj* indigenous territory by different interfaces and interests has been increasing, in this article we intend to discuss about the feeling of belonging to the land and about the revitalization of cultural knowledge through the experiences of collective life in forests and protection of the natural environment for later generations. The border villages of the *Panderééj* people are subdivided and welcome the community, however they face circumstances that imply access to technology and the misuse of natural resources by non-indigenous people. This work starts from the ethnographic perspective, in order to dialogue and describe the ongoing research. To compose the research, the indigenous narratives will be instruments of expressiveness in the forms of organization and conceptions produced by the indigenous people about the space-place and territory of cultures.

Keywords: Culture indigenous. Place. Territory.

Data de submissão: 30. 05. 2022

Data de aprovação: 21. 03. 2023

INTRODUÇÃO

Falar sobre o território é muito complexo, com essas ameaças à comunidade é ameaçada, principalmente, toda a flora e fauna que existe no território.
Xijamkakurum Cinta Larga

¹ Mestra em Educação pela UNEMAT cursou Pedagogia e Letras/Português, com Especialização Psicopedagogia com ênfase na inclusão social e Prática Pedagógica na educação do no campo, é Professora efetiva das séries iniciais nas redes municipal e estadual. Seduc/MT - Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. E-mail: silbene_arruda@hotmail.com

² Pós-doutor em Educação, professor dos Programas de Pós-graduação PPGedu e PPGEII da UNEMAT, Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Diversidade no Contexto da Amazônia Legal Matogrossense e membro das Redes Saberes Indígenas na Escola e REDECT, Rede Internacional de pesquisadores com comunidades tradicionais e povos originários. E-mail: alceuzoia@gmail.com

Sob olhares etnocêntricos, o povo *Panderééj*³, assim como outras etnias indígenas, tem vivido em constante enfrentamento na luta pela garantia dos seus direitos originários sobre a terra, sua cultura e a sua língua. As diversas etnias espalhadas pelo território brasileiro buscam resistir às insistentes ameaças que são colocadas todos os dias para a preservação da vida nos Territórios Indígenas. O entendimento evolucionista da história acerca dos povos indígenas retrata-os como seres inferiores fadados ao desaparecimento. Onde quer que os indígenas estejam, gera-se uma camada de preconceito que se mescla com o silenciamento, com a negação ao processo histórico cultural e com a invisibilidade social. A Constituição Federal de 1988, no artigo 231, acende uma luz: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam [...]”, dentre outros espaços, percebemos que, a partir de 1988, a legislação começa a apontar para uma possibilidade de mudança de paradigmas.

Neste sentido, a territorialidade está intrinsecamente relacionada ao processo de pertencimento, de desenvolvimento, de liberdade de ser e na possibilidade de transmissão dos saberes às crianças e aos jovens.

Há uma visível ocupação por não indígenas no TI⁴, desta forma passam a surgir novos movimentos nas comunidades que vão sendo desenhadas e ocupadas por sujeitos que passam a explorar o território a partir da extração dos recursos naturais e utilizá-los para outras atividades, tais como a comercialização destes recursos.

A configuração do TI, os recursos naturais e suas produções tomam aspectos exploratórios, deixando visível a invasão e a tomada dos bens, antes destinados à preservação, necessários ao bem-estar e ao consumo adequado da caça e da pesca, bem como da reprodução cultural exercida pelos *Panderééj*.

Para Zoia; Mendes (2020, p. 250), os povos indígenas “por tantas gerações desenvolveram a gestão de seus territórios, estabeleceram regras de convivência interna, têm suas mitologias, seus rituais de curas, conhecimento e o uso das ervas curativas, [...] possuem relação de pertencimento com o meio ambiente”. Entender o sentimento de pertencimento a um lugar nos remete às possibilidades de debater junto à comunidade indígena os diversos pensamentos sobre o espaço geográfico, a cultura, a natureza e a ainda a forte relação do ser indígena com a ancestralidade que habita o corpo e o espírito.

O olhar para o TI tem gerado debates acerca da dimensão exploratória dos recursos naturais em prol de uma classe interessada na comercialização que atende aos interesses de um referido grupo que reproduz o modelo capitalista de lucros e desvalorização das vidas futuras que possivelmente poderão beneficiar-se desse meio natural, no entanto o que se observa é o enriquecimento da classe dominante, que por sua vez descontrói e choca o real cotidiano com sobras deixadas com brutalidade, e às comunidades indígenas sobram às terras exploradas, rios contaminados, doenças e tantas outras consequências dessas invasões sem poder usufruir das riquezas extraídas de seus territórios.

1 LOCALIZANDO O TERRITÓRIO: NARRATIVAS PANDERÉÉJ, MUDANÇAS E RETROCESSOS

O povo aqui apresentado está localizado no município de Aripuanã, no estado de Mato Grosso. O Município de Aripuanã foi criado em 31 de dezembro de 1943, entretanto,

³ Neste estudo o nome *Panderééj* refere-se ao etnônimo da etnia pesquisada: os Cinta Larga, como são conhecidos oficialmente pela sociedade em geral; ambos os nomes se referem ao mesmo grupo indígena. *Panderééj* possível tradução na língua tupi mondé significa: povo, pessoas. Por ser essa a sua autodenominação, assim os chamaremos nesse texto.

⁴ A abreviação TI refere-se ao Território Indígena.

durante muitos anos ficou à margem da movimentação do Estado de Mato Grosso. A origem do nome Aripuanã está relacionada com os povos ancestrais da etnia indígena Cinta Larga que, na língua Mondé, ARI: significa lugar e PUANÃ: cachoeiras de pedra, como ilustra José Eduardo Goes no livro dedicado aos aripuanenses e intitulado *Uma vida itinerante: memórias de um viajante pelos sete continentes*⁵:

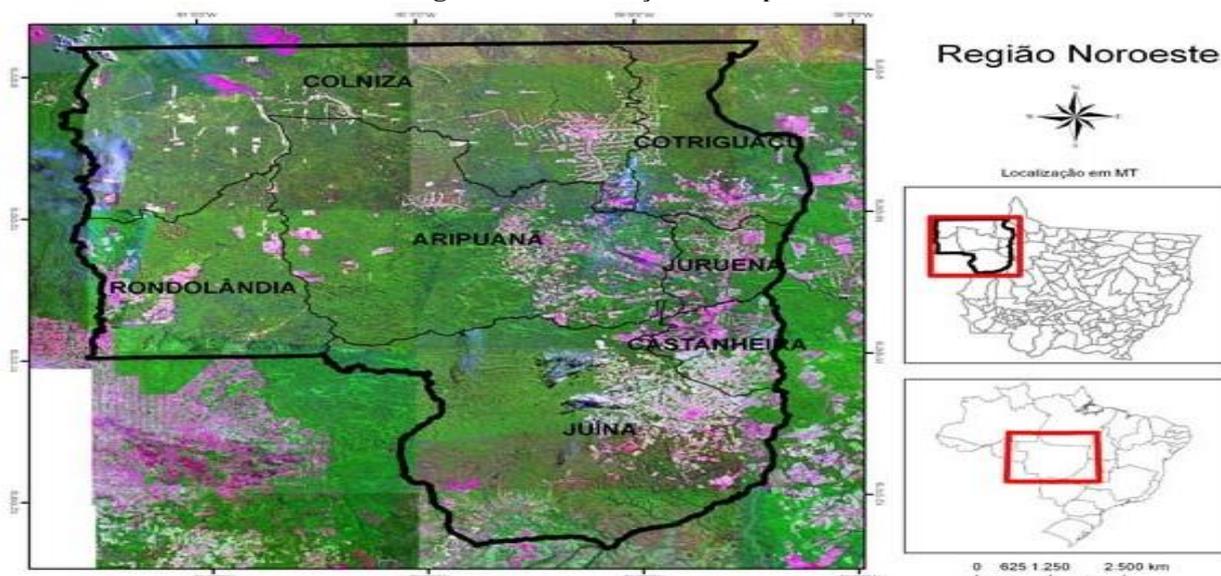
[...] a cachoeira dos Dardanelos a mais alta do mundo com 136 metros de queda desde as primeiras corredeiras até o leito do Rio Aripuanã. A cachoeira das Andorinhas tem 85 metros de quedas [...] abriga grandes bandos à noite de andorinhas, em suas cavernas atrás das águas, e pela manhã todas saem em uma bela coreografia em bandos (GOES, 2014, p. 17-18).

No início da colonização de Aripuanã, os seringueiros, oriundos de diferentes regiões brasileiras, vieram para a pequena vila que se formava atraídos pelas riquezas naturais, muitos foram explorados por comerciantes e outros enfrentaram diversas dificuldades de moradia e doenças. A mata virgem na época abrigava, para os aventureiros, aspectos desconhecidos e muitos perigos.

À época, na segunda metade do século XX, era grande a proliferação de malária, muitas crianças e mulheres, especialmente as grávidas, que vieram acompanhar os maridos foram vítimas deste infortúnio, sofrendo com as picadas do mosquito que transmite a doença infecciosa, febre e, para aquele contexto, essa era uma enfermidade extremamente grave transmitida pelo mosquito do gênero *Anopheles*⁶.

A localidade aripuanense antes era apenas conhecida como uma pequena vila. Segundo afirma Goes (2014), foi por volta do ano de 1870 que chegaram os primeiros seringueiros, vindos através dos rios da bacia amazônica e encontraram este território habitado por povos indígenas de diversas etnias, tais como: Cinta Larga, Suruí, Arara, Zoró, Cabeça Seca, Orelha de Pau, Gavião, Salumã, Nhambyquara, Pareci, Rickbatsa, Caiabi, Mynky, além dos Apiacá.

Figura 1 - Localização de Aripuanã-MT



Fonte: [https://terraGaia.wordpress.com/2013/03/06/floresta-boa-e-floresta-em-pe/\(2013\)](https://terraGaia.wordpress.com/2013/03/06/floresta-boa-e-floresta-em-pe/(2013))

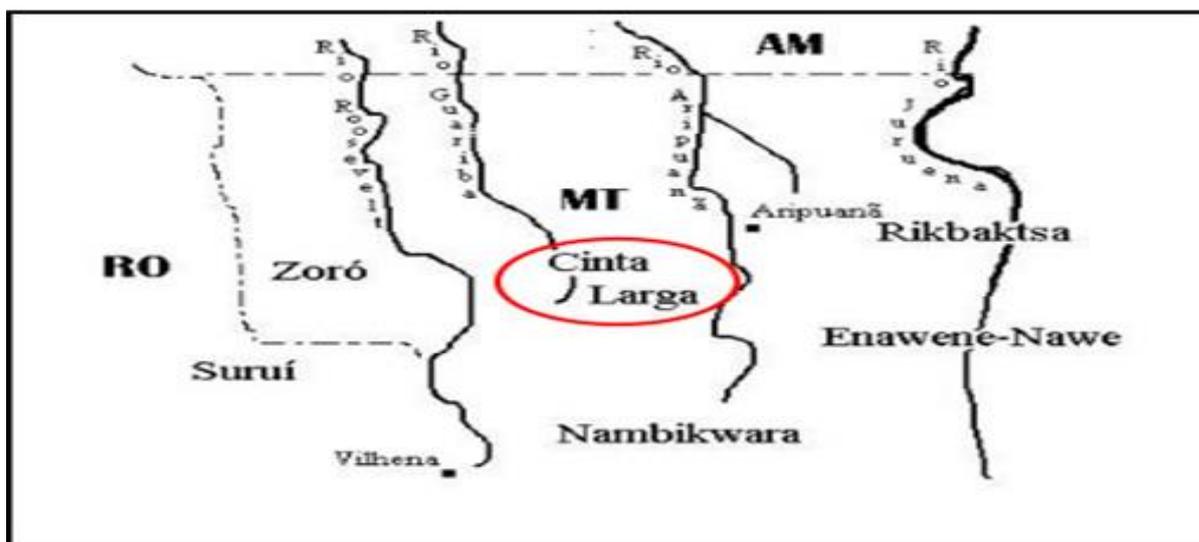
⁵ O autor escreve a partir das vivências com os moradores da localidade e em contato com as belezas naturais de Aripuanã/MT.

⁶ Malária é uma doença infecciosa febril aguda transmitida pela picada da fêmea do mosquito *Anopheles*, infectada por *Plasmodium*. Fonte: <https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/dicas/112malaria.html>

Com a abertura das estradas, o processo de povoamento se intensificou. Logo a pequena vila tornou-se município e teve na sua história ciclos econômicos distintos. Nos anos 1870, chegaram os primeiros seringalistas⁷. Por ser revestida pela densa e rica floresta amazônica, teve o início de sua ocupação caracterizada pela exploração de seus recursos naturais. A princípio, o que atraiu a vinda das primeiras levas de migrantes oriundos dos Estados do Amazonas e Acre, foi a extração do látex da seringueira (*Hevea brasilienses*). Em 1928 tivemos o segundo ciclo da borracha, com a chegada de exploradores de diferentes regiões do Brasil, que invadiram a Bacia Amazônica. Passada a época econômica da seringa, surgiu a descoberta dos recursos minerais e se intensificou também o ciclo da exploração da madeira (GOES, 2014).

A sociedade indígena *Panderéj* ocupa o sudoeste da Amazônia brasileira entre as regiões de Espigão do Oeste, no Estado de Rondônia, nas fronteiras do município de Juína e Aripuanã, no Estado de Mato Grosso. O TI *Panderéj* chega ao total de dois mil e setecentos hectares, localizados entre o leste de Rondônia e noroeste de Mato Grosso, conforme pode ser observado na figura que segue.

Figura 2 - Território indígena banhado pelos rios Guariba e Aripuanã-MT



Fonte: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/zoro/2064> (2009)

Este artigo apresenta parte da pesquisa realizada na pós-graduação, Mestrado em Educação, na qual trabalhamos com a população indígena *Panderéj* do município de Aripuanã-MT. Nesse município, atualmente encontram-se duas etnias indígenas: Arara e *Panderéj*. A população *Panderéj* é composta por três grandes clãs: *Mãm*, *Kabãn* e *Kakin*. Desde o contato com a sociedade não indígena, as etnias presenciaram a exploração que ocasionou diversos conflitos entre os grupos ameríndios, conforme narra o autor: “diante do ocorrido, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) transformou a região onde o ataque aconteceu em área itinerante do Cinta Larga” (NEDEL, 2011, p. 178).

Desde o contato com a sociedade não indígena, o povo *Panderéj*, vive relações de riscos e invisibilidade social, conforme menciona Trindade (2014, p. 15), “o povo Cinta Larga luta, então, uma guerra hercúlea e injusta contra o preconceito, a intolerância e a má

⁷ Antes de tornar-se um município Aripuanã era conhecida por Vila, sua paisagem florestal considerada rica em árvores seringueiras encantou e aguçou interesses particulares. Com a chegada de indivíduos designados para a exploração do látex e materializando o ato de explorar, os conflitos com a população local ficou evidente e constante, as comunidades indígenas opuseram forças contrárias à exploração.

vontade/ineficiência do Governo Federal”. Dos processos históricos, que convergiram a uma situação de inferioridade e violência em relação aos povos indígenas, a tomada de suas terras, sua língua e cultura ocasionou na “[...] dominação que a conquista exigia” (QUIJANO, 2005, p. 117). O ato insano de dominar foi o principal elemento destas relações conflituosas, a isto acarretou grandes conflitos e mortes entre os não indígenas e os habitantes indígenas originários desta localidade.

Os povos indígenas que sofreram com a discriminação e a tomada de seus territórios, na atualidade “[...] continuam sendo vistos como um estorvo para a integração econômica e política” (GALLOIS, 1994, p. 124), assim também ocorre com a cultura e os saberes tradicionais. Segundo as narrativas coletadas com um membro da comunidade *Panderéj* a dimensão do desenvolvimento e outros atrativos estão interferindo diretamente na constituição do ser indígena, nos fatores culturais, de sobrevivência e de resistência à invasão desacerbada do não indígena. Xijamkakurum pontua:

Particularmente o sentimento que tenho em relação a isso é preocupação. Porque ao invés de usar a tecnologia do não indígena para fortalecer e proteger a vida social, cultural e econômica, a comunidade está se dividindo e é com grande impacto que a tecnologia vem provocando na vida dos indígenas (Xijamkakurum Cinta Larga, entrevista em abril de 2022).

O reconhecimento do TI pelas populações tradicionais está fortemente articulado à subsistência em seus ecossistemas. A relação do indígena com a natureza provoca uma simbiose que se configura em vários momentos na aldeia que vai desde a produção material dos adereços⁸ produzidos através da matéria-prima coletada na mata, até mesmo na reprodução social e cultural. Fundamentalmente, as tradições indígenas mantêm relações de equilíbrio na dicotomia ser indígena/meio natural, na forma de ocupação do território, visto como patrimônio ambiental pelos viventes do lugar. Relacionar-se com a terra, com o lugar onde vivem está carregado de significados históricos e de interdependência como evidencia Xijamkakurum: “enquanto não identificamos a natureza como parte da gente, continuaremos com a concepção de que ela é para nós”. E sendo para nós, muitos sujeitos veem favorável a exploração, a ideia que se tem é que os recursos são inesgotáveis, o que é um grande engano e o desgaste da natureza é um elemento cada vez mais visível, a durabilidade dos recursos naturais pode e chegar a escassez e/ou ao seu fim.

Ao expandir o olhar para a história e para a entrada do não indígena com seus atrativos nas terras indígenas, desencadeou-se uma série de desafios e mudanças de hábitos nas comunidades. A tecnologia, o acesso à internet e às redes sociais impactaram no cotidiano, especialmente nos jovens, como podemos facilmente observar no dia a dia da aldeia; como a cultura é dinâmica, o contato com as tecnologias vai trazendo transformações, o que não faz dos povos originários menos indígenas em função disso.

O ser humano cria e recria a cultura, evolui no tempo e no espaço e novos meios vão surgindo. Para o desenvolvimento dos afazeres nas aldeias, outras opções chegam às comunidades pelas mãos dos não indígenas, porém, algumas lideranças discutem o papel dos atrativos na comodidade de executar as tarefas e os costumes aprendidos pelos pais na infância, outros aspectos merecem destaque segundo a narrativa indígena:

Devido à influência de tecnologia, a comunidade está deixando de praticar as práticas culturais, exemplo disso é: o índio prefere usar arma de fogo na caça do que usar flecha, usa traia de pesca ao invés de usar flecha para pesca, tudo adereço tradicional está sendo substituído pelas coisas do não índio. Antigamente nós tínhamos uma visão harmoniosa entre ser humano e vida selvagem, tinha

⁸ Os adereços aos quais referimos neste texto tratam-se dos colares, anéis, cocares, pulseiras, cestos e outros objetos produzidos pela comunidade e que fazem parte da cultura material do povo.

consciência e percepção de proteger para o bem da humanidade a nossa mãe Terra, hoje, infelizmente, por influência de autoridades, isso vem mudando. Por isso pra mim é preocupante (Xijamkakurum Cinta Larga, entrevista em abril de 2022).

Essas ferramentas chegam às comunidades como meios de abreviar os costumes rotineiros, ao mesmo tempo em que para alguns facilita o manuseio da caça e da pesca, para outros é um instrumento que enfraquece as práticas culturais, estabelecendo uma relação de dependência e se confundem com os mecanismos de ruptura das práticas culturais do povo. Considerando que os espaços de vida *Panderéej* foram historicamente invadidos, as dificuldades enfrentadas por eles situam-se em lutas para a resistência de seus costumes e estratégias em meio a esforços para manterem seus direitos, autonomia, ações e organização social da vida singular nas aldeias.

Como exemplo dessa relação estreita do povo *Panderéej* com a natureza, Xijamkakurum nos relata o mito da criação:

Andando pela floresta *Ngurá* viu a primeira árvore, foi a castanheira, ficou ali olhando, admirando aquela árvore, achou o ouriço da castanha dele no chão e pensou: eu vou ter que fazer alguma coisa desse objeto desse ser aqui. Então *Ngurá* assoprou e dentro do ouriço da castanha surgiu um homem, pele morena meio forte foi, chamado de *Mām*, nome dado devido às características da castanheira. Seguindo pela floresta achou uma árvore de nome *Kabân*, pegou o fruto, assoprou e surgiu um homem alto, forte, pele clara e por isso os *Kabân* são assim meio forte, né. Logo adiante, inspirado por suas criações, *Ngurá* encontrou o cipó, ficou observando e viu uma falha no cipó, um buraco, aproximou assoprou e um novo homem foi criado, magro, pele clara são os *Kakin* (Xijamkakurum Cinta Larga, entrevista em abril de 2022).

Os povos indígenas carregam uma forte ligação com a natureza, esta profunda relação do ser indígena e a floresta constitui a criação dos seres e do mundo. Para França (2017 p. 64) “a reflexão sobre a criação do mundo e de tudo o que existe, o modo de pensar e viver é costurado com a memória e experiências históricas vividas e partilhadas pelos seus membros, por meio de uma cultura construída coletivamente”. Neste sentido, no TI, os saberes culturais não são, e jamais serão algo externo para os povos indígenas, aquilo que são como grupo humano está fortemente ligado com a ancestralidade que deu origem à vida e ao mundo que habitam.

A humanidade está envolvida culturalmente em tempos/espacos humanos diversos entre si e diversos entre nós mesmos (FRANÇA, 2017, p.64). A diversidade nas tradições indígenas também é determinada no espaço territorial, a continuidade histórica nos saberes da terra culmina na constituição de novas comunidades. Todavia, nessa dinâmica de mobilidade também se configuram os fazeres culturais da comunidade, e em meio a isso, a presença do não indígena é um duro fardo, conforme menciona um membro da comunidade:

Os direitos indígenas ao TI são maiores do que as migalhas que recebem, para o acesso do não indígena às aldeias é ofertado sobras, algumas lideranças aceitam, é preocupante, triste e desanimador, a comunidade rasteja por benefícios para as famílias, no mais, outros usufruem dos bens naturais retirados no TI (Xijamkakurum Cinta Larga, entrevista em abril de 2022).

O lugar onde se está, narra sobre a vida como construção social, a existência fundamenta-se nas relações espaciais, no tempo e ações cotidianas, junto a isso se articulam os atos de cooperação e conflitos. As vivências no contexto indígena imerso a cultura e costumes legitimam o ser indígena, o respeito às singularidades e ao lugar onde se vive é a premissa que caminha junto para a expressão de resistência frente à globalização, saques e exploração predatória que cotidianamente materializam-se aos olhares dos viventes na aldeia.

As manifestações culturais e seus saberes sobre os recursos da mata levam-nos a pensar a existência de realidades complexas na territorialidade indígena *Panderéj*. Esse tempo compreende-se tal complexidade a partir da relação mútua com o meio, com a cosmovisão e a identidade como sinal que sustenta a integração das vivências em seus territórios.

Apesar das conquistas na legislação indigenista e significativas tentativas de interação na igualdade de condições, a comunidade *Panderéj*, na luta pela preservação da territorialidade, constitui-se como população tradicional e o TI como campo de força e de resistência no tempo e no espaço, sem perder sua existência, sua identidade individual e como grupo tradicional.

2 O MOVIMENTO INDÍGENA E AS EDUCAÇÃO

Nas comunidades *Panderéj* o movimento de viver a infância acontece nas práticas diárias, onde as crianças são familiarizadas desde a mais tenra idade com as histórias, as práticas e com os costumes da caça e da pesca. Com isso, desde cedo, estão integradas com o ambiente, com a localização, circulam sem grandes proibições pela aldeia e passam a dominar esse espaço e agir sobre ele. A ação na ambiência para as crianças indígenas é uma gama de aprendizados, pois estão conectados com os diversos elementos da natureza, como as árvores e seus frutos, o rio e seus habitantes, os hábitos alimentares, as relações com os adultos, com as outras crianças e, com os animais, são como peças que definem o tempo/espaço presentes na continuidade entre o ser criança e o lugar, tendo a natureza como partes constitutivas do seu ser, assim corrobora França e Zoia (2021, p. 281).

As concepções de infância que estão presentes na comunidade indígena podem ser assim definidas: criança-criança, que seria aquela criança que tem o seu tempo de ser criança, de brincar com as demais, de correr, de tomar banho de rio, enfim, de ser criança. Criança-aluno, ou seja, aquela criança escolarizada que vai na escola aprender o “saber institucionalizado”; e, a criança-povo, que é aquela que carrega a esperança de toda a comunidade de preservar as tradições, os ritos, a língua, a cultura.

A liberdade e autonomia infantis revelam a independência e variadas formas de caracterizar a criança como um ser cativado pelo lugar, portador de habilidades que afirmam a corporeidade como elemento intenso e eficaz na continuidade dos saberes culturais do povo.

Dentro desse contexto está presente a escola na aldeia como lugar de representatividade e esperança. Escola como lugar/território, espaço de vida e partilha de saberes, na perspectiva de “uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas” (MELIÀ, 1999, p. 12).

Cada vez mais insistentes, os povos indígenas esperam que seja implantado um processo de educação em que as escolas atendam e conversem entre si e com o contexto cultural, que os professores tenham formação especializada, que as línguas originárias de cada etnia se tornem línguas escritas e faladas, que o material didático seja coerente, produzido pelo e com o povo, que tragam o conhecimento da própria história e valorizem a identidade étnica, é o que se espera, com a participação das etnias indígenas na construção coletiva de uma escola, de fato, específica para cada comunidade indígena e que seja verdadeiramente diferenciada de outras escolas, ou seja, atendendo às necessidades de cada etnia (ZOIA; RONDON, 2021).

Admitir com veemência que a aldeia é um espaço de aprendizado, que o propósito da educação escolar indígena se mantenha com vistas na liberdade de o indígena ser ele próprio, que os lugares podem ser espaços de aprendizagens e que a educação aconteça em contextos

socioculturais que se nutrem e alimentam com vivências e resistências, passam a ser uma luta diária em cada comunidade indígena.

Além das problemáticas enfrentadas no TI, os pontos frágeis na escola indígena *Pasapkréj* passam pela vida como um fluxo de intensidade e contradições que falam nas práticas rotineiras, na estrutura física e necessidades que encontramos, a complexidade no cotidiano escolar convoca para a reflexão e debate, é preciso olhar para as comunidades indígenas com olhos que contemplem a diversidade e fortaleçam uma educação escolar indígena que, de fato, seja efetivada na recuperação das suas memórias históricas, que alimentem a esperança com propostas concretas de uma educação intercultural.

A escola vem ocupando o espaço de discussões nas aldeias, na busca de interação das culturas, de experiências de escolarização e possibilidade de emancipação. Para Xijamkakurum Cinta Larga (2022), “todos esses aspectos deveriam ser discutidos através da escola, porém, por séries de entraves que escola enfrenta, não consegue alcançar a comunidade com a tal ideia de conscientização sobre isso”.

Nessa ótica, escola e educação escolar indígena podem desempenhar um papel complementar para servir aos interesses de cada etnia, passando a compor o cotidiano nas aldeias. Segundo Silva (1999, p. 64):

[...] a escola, um dos principais instrumentos usados durante a história do contato para descaracterizar e destruir as culturas indígenas pode vir a ser hoje – na mão dos próprios povos indígenas – um instrumento decisivo na reconstrução e na afirmação das identidades. O desafio que se coloca é o de pensar as escolas indígenas em seus limites e possibilidades, dentro da realidade atual, cada dia mais norteadas por tendências homogeneizadoras e globalizantes.

Historicamente, a educação nas escolas indígenas foi uma arte em condições vantajosas para o não indígena com intento de tornar sem efeito os saberes indígenas, ou seja, reduzir e/ou aniquilar o processo de viver dos povos indígenas, neste sentido suprimir suas línguas, culturas e deixar livre o acesso ao TI para ocupação da terra (FERREIRA; ZOIA; GRANDO, 2020).

A alfabetização, os materiais didáticos e a organização do Projeto Político Pedagógico como instrumento do trabalho docente não foram pensados e tão pouco organizados com a participação e interesse para responder ao propósito e especificidades dos povos indígenas. A educação imposta expõe a fragilidade em reconhecer pelo não indígena a cultura viva, as vivências que passam por transformações sem perder a origem e as tradições.

Contudo, “a invisibilidade histórica reduz os povos indígenas a um violento e homogeneizante processo de exclusão” (ARRUDA; ZOIA, 2021, p. 274), a isso se espelha “um trabalho fragmentado, reduzido apenas aos conhecimentos do não indígena que são transpostos para as escolas das aldeias” (ARRUDA; ZOIA, 2021, p. 274).

Uma educação que tem como valor o princípio na preservação dos costumes, como meio de educar as crianças para a vida em família e em coletividade. De acordo com França, Zoia e Pasuch (2018, p. 176) “neste intenso, processo de aprendizagens, nesta transmissão de conhecimentos, a educação casual e empírica exerce seu papel, [...] numa variada forma de estabelecer relações entre si, com o lugar em que vivem”. A transmissão e apreensão de conhecimentos paulatinamente vão instituindo-se pelas descobertas e experimentações, portanto, pode-se dizer que os saberes ocorrem numa troca entre os pares, neste sentido o TI é o valioso cenário, o lugar onde a integração entre o cosmos e o mundo permite agregar os diversos seres e elementos na natureza socializada a fim de garantir a continuidade da vida.

É neste sentido que observamos as diversas concepções presentes na comunidade indígena e definimos esta como povo-lugar, sendo aquele que tem o espaço/tempo vivido de modo individual e coletivo que carrega a esperança e luta pelo bem comum da comunidade,

que preserva e transmite os saberes tradicionais, a língua materna e a origem da identidade indígena.

3 OUTRAS PALAVRAS – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar que o nosso país estabeleceu esse critério de limite de território é pra nós. Nós não temos esse sentimento de limite reconhecido na constituição, e como indígena nós sempre falamos assim que nós pertencemos a essa terra, a essa floresta como qualquer ser vivo, independente seja ser humano ou não. Qualquer ser vivo é importante para essa terra (Xijamkankurm Cinta Larga, entrevista em abril de 2022).

O fragmento da narrativa *Panderéj* sobre o TI reforça a forte relação entre o ser que busca dominar o ambiente, sem refletir que é parte constituinte do universo. Ser humano, ou outro qualquer ser vivo na atuante colaboração com a terra se faz fundir, tornar-se membro com características e costumes singulares.

Mesmo com influências sociais, culturais, econômicas e políticas externas, o povo *Panderéj* resguarda o direito, posse e ocupação do lugar onde vive. A demarcação reafirma esse direito, contudo o TI é um lugar amplo, que se estende para além de um recurso sociocultural, de reprodução cultural, social e espiritual, simboliza sobrevivência, subsistência, o modo de ser indígena no seu habitat.

No cerne dessas relações que se constituem em dominação, resistência e direitos, o povo *Panderéj* é o reflexo da territorialidade indígena, de organização territorial que abrange a espiritualidade, a identidade, a língua e, como sujeitos de direitos, viventes em condições de continuidade da vida indígena que remetem à busca por estratégias de proteção, produção e reprodução da vida em conexões com diferentes instrumentos, tendo o lugar amado e respeitado, como espaço físico, de bases culturais e relações socioambientais com e no espaço.

É desta forma que entendemos o território com um espaço de fronteira. Fronteira que marca território, mas, muito, além disso, fronteira como espaço de encontro e de produção de vida.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Silbene Ferreira de; ZOIA, Alceu. **A infância Cinta Larga**: narrativas do/no contexto escolar. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 271-284, mai./ago. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10643655/paragrafo-1-artigo-231-da-constituicao-federal-de-1988> Acesso em 21/11/2021

FERREIRA, W. A. A., ZOIA, A., & GRANDO, B. S. **Aprendizagens dos saberes indígenas na escola**: Desafios para a formação de professores/as indígenas. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 28(165). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4790>, 2020.

FRANÇA, Silbene F. de A. **MBYP Panderéj**: infância, educação e brincadeiras nas aldeias indígenas Cinta Larga. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Cáceres/MT: UNEMAT, 2017. 170f.

FRANÇA, Silbene F. de A., ZOIA, Alceu, PASUCH, Jaqueline. A boniteza das infâncias: o brincar da criança Cinta Larga emaranhado de significações. *In: Infâncias na diversidade*

latino americano. ZOIA, Alceu, PASUCH, Jaqueline, PERIPOLLI, Odimar J. (org.). Curitiba. CRV, 2018.

GALLOIS, Dominique Tilkin. De arredio a isolado: perspectivas de autonomia para os povos indígenas recém-contactados. *In*: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994. p. 121-134.

GOES, José Eduardo. **Uma vida itinerante**: memórias de um viajante pelos sete continentes. Aracaju, SE: J. Andrade, 2014.

MELIÁ, Bartolomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, p. 11-17, Dezembro/99 <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/a02v1949.pdf>. Acesso em: 14, jun., 2016.

NEDEL, Marco Aurélio. **Seringal**: o mundo dos bravos. Rio de Janeiro: Litteris Ed.: Quártico Premium, 2011.

QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf acesso em: 21, nov., 2016.

SILVA, Aracy Lopes da. *et al* (org.). **Crianças indígenas**: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002.

SILVA, Rosa H. D. da. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. *In*: **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, Dezembro/99.p. 62-75. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/a06v1949.pdf> acesso em 21/11/2016.

TRINDADE, Reginaldo Pereira. **Povo Cinta Larga**. Rondônia, 2014.

ZOIA, Alceu.; MENDES, Matilde. Alguns aspectos da luta pela efetivação do direito à autodeterminação do povo indígena Paiter Suruí: a educação, a cultura e a terra. **Rev. Fac. Educ.** (Univ. do Estado de Mato Grosso), Vol. 33, Ano 18, Nº 1, p. 247-268, jan./jul., 2020.

ZOIA, Alceu; RONDON, MicaelT. (2021). Conhecimento tradicional e produção de materiais didáticos para o fortalecimento das línguas indígenas em Mato Grosso (Brasil). *Pedagogia Social*. **Revista Interuniversitaria**, 39, 61-73. DOI: 10.7179/PSRI_2021.39.04

DOS DÉCADAS DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS Y PARTICIPACIÓN EN L'HORTA DE VALÈNCIA (ESPAÑA)

Susana Marín Traura¹
Juli Antoni Aguado Hernández²

RESUMEN

La educación de personas adultas es un mecanismo de (re)socialización tardía laboral y cultural. Puede reproducir y legitimar el sistema económico y social dominante, pero también puede generar resistencias al mismo. Estas contradicciones se ven reflejadas en la investigación realizada mediante entrevistas en profundidad a integrantes de diferentes Centros de Formación de Personas Adultas de L'Horta de València (España) en dos tandas con veinte años de diferencia (1999-2020), lo que permite adquirir una mayor comprensión de la interconexión entre educación y participación desde una perspectiva diacrónica. Como resultado se observa que en el sistema educativo la participación es un objetivo a conseguir más que una realidad efectiva pues, aunque se desarrollan iniciativas creativas y alternativas, esto se realiza, sobre todo, por y desde el profesorado.

Palabras clave: Educación. Formación de personas adultas. Participación ciudadana. Acompañamiento.

DUAS DÉCADAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS E PARTICIPAÇÃO EM L'HORTA DE VALÈNCIA (ESPANHA)

RESUMO

A educação de adultos é um mecanismo de trabalho tardio e de (res)socialização cultural. Pode reproduzir e legitimar o sistema econômico e social dominante, mas também pode gerar resistência a ele. Estas contradições estão refletidas na pesquisa realizada através de entrevistas em profundidade com membros de diferentes Centros de Formação para Adultos em L'Horta de València (Espanha) em dois lotes com vinte anos de intervalo (1999-2020), o que permitiu que você adquirisse uma maior compreensão da interligação entre educação e participação numa perspectiva diacrónica. Como resultado, observa-se que no sistema educacional a participação é um objetivo para alcançar mais do que uma realidade efetiva, pois, embora sejam desenvolvidas iniciativas criativas e alternativas, isso é feito, sobretudo, pelo corpo docente.

Palavras-chave: Educação. Formação de adultos. Participação cidadã. Acompanhamento.

Data de submissão: 18. 02. 2022

Data de aprovação: 21. 03. 2023

INTRODUCCIÓN

La expansión de la COVID -19 ha provocado una de las mayores crisis sanitarias y de salud pública de la historia reciente. Las medidas de confinamiento, el distanciamiento físico y la paralización de la vida social presencial han transformado nuestros estilos de vida, nuestras rutinas y nuestros planes (BRINGEL; PLEYERS, 2020). La pandemia ha afectado a todo el planeta y a todos los actores. También ha evidenciado una vulnerabilidad, fragilidad y

¹ Universitat de València. Departament de Treball Social i Serveis Socials. Facultat de Ciències Socials. E-mail: susana.marin@uv.es

² Universitat de València. Departament de Sociologia i Antropologia Social Facultat de Ciències Socials. E-mail: juli.aguado@uv.es

brechas en ámbitos estratégicos como el sistema de salud y el económico, y ha originado una sensación generalizada de incertidumbre e inseguridad vital y social en diversos ámbitos (BADRÉ; JEAN, 2020).

Durante la pandemia los recursos individuales y colectivos se han centrado en la supervivencia diaria y en hacer frente al virus, las libertades están limitadas, el distanciamiento social hace imposibles las formas típicas de implicación ciudadana por la restricción del derecho de reunión y de encuentros cara a cara (DELLA PORTA, 2020). A pesar de ello, como continuación de los discursos y las prácticas de participación abundantes en los últimos tiempos pre-pandemia (PEREIRA, 2016; BLANCO *et al.*, 2018), se observan innovaciones en las formas de participación: las realizadas desde los balcones y ventanas y redes solidarias de apoyo y cooperación surgidas en barrios y ciudades desde la sociedad civil frente a las insuficiencias del Estado y, ante todo, del mercado (BRINGEL; PLEYERS, 2020; SCHROEDER; VILO, 2020).

Igualmente, en el ámbito educativo, la relación entre formación y participación ciudadana es un axioma consensuado en la actualidad, sobre el que prácticamente no se plantean dudas (ROMERO, 2012; VIDAL, 2017; CASTELLANOS, 2019). La participación se considera el mejor instrumento para acceder a valores fundamentales como son la justicia, la creatividad, la igualdad, la tolerancia, la solidaridad, etc. (JÁUREGUI, 1994; SEN, 1999). Sin embargo, desde las dimensiones estratégica y técnica de la democracia, un prerequisite para ello es la existencia de igualdad política, informativa, simbólica e identitaria. La distribución del acceso social a la educación, el conocimiento, la información y la comunicación para que la ciudadanía pueda adquirir una “comprensión bien informada” o un “entendimiento instruido” facilitan tales procesos. Esto permite la participación de personas conscientes, con autonomía y capacidad para reflexionar sobre su propia experiencia y su medio. Asimismo, adquirir nuevas actitudes y canalizar las aportaciones de los agentes externos y/o dialogar y/o intervenir con sus propuestas. Sin un buen nivel de información y sin estos recursos culturales mínimos, es impensable la más mínima participación democrática (CABELLO, 1993; PARÉ; LAZOS, 2003; ROMERO, 2012; LBDPCE, 2014; MEDINA, 2017; CASTELLANOS, 2019). En este sentido, la educación de personas adultas (en adelante EPA) es un espacio donde deben darse nuevas formas de comunicar y de actuar, de vivir y de convivir (MASEPA, 1997).

Pero si se persigue que la democracia participativa sea considerada una idea convincente (JÁUREGUI, 1994), es importante especificar con detalle sus bases, sus características y sus resultados tangibles, para garantizar su continuidad en unos procesos de calidad (GÓMEZ DIAGO, 2018). Lo mismo puede afirmarse de la formación de personas adultas, mediante el análisis crítico de sus discursos y prácticas (HERMOSO, 2000).

Sobre esta base y ante el escenario pandémico, se pretende reflexionar y plantear el debate sobre las prácticas que adquiere la participación en la EPA en base a diferentes dimensiones de análisis, sin olvidar las dificultades y necesidades previas que aún existen. Estos factores corresponden a la relación entre la formación de personas adultas y participación desde una perspectiva general (distancia entre las orientaciones teórico-normativas y la realidad y el mantenimiento de la segregación de género), a la participación específica en los centros formativos (personas con más ventajas, participación de las personas que acuden a los niveles más bajos de la formación reglada, refuerzo de las actividades más tradicionales, crisis de la participación como formación, aprendizaje e innovación) y participación de los miembros de los centros públicos de EPA (en adelante CEPA) en la comunidad.

La pregunta de investigación es la siguiente: si durante la COVID-19 se observan innovaciones en las formas de participación, en el caso de la EPA, este mecanismo de (re)socialización tardía laboral y cultural que puede reproducir y legitimar el sistema económico y social dominante ¿también puede generar resistencias al mismo?

La problemática se aborda desde la una mayor comprensión que aporta la perspectiva diacrónica que aportan 12 entrevistas en profundidad en seis CEPA de las comarcas de L'Horta de València (España) entre 1998-2000 (primera tanda) y 2020 (segunda), lo que ha permitido estudiar dos décadas de interconexión entre ambos fenómenos sociales: educación de personas adultas y participación. El resultado de ello es una investigación es descriptivo, que plantear relaciones entre ambas variables, pero con intención explicativa “estructural” al relacionar los resultados con las contradicciones de la participación ciudadana general en el ámbito educativo. Desde este punto de vista, la vinculación entre la EPA y la participación permite observar en una situación micro el reflejo de la situación global (macro).

Como conclusión del trabajo se observa que en el sistema educativo la participación es un objetivo a conseguir más que una realidad efectiva pues, aunque se desarrollan iniciativas creativas y alternativas, esto se realiza, sobre todo, por y desde el profesorado.

1 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Antes de abordar la metodología y los resultados de la investigación, se expone qué se entiende por educación de personas adultas y la relación de la misma con la participación.

1.1 LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

El aprendizaje a lo largo de la vida o *Life Long Learning* (QUINTANO, 2014) consiste en la búsqueda auto-motivada del conocimiento, por razones personales o profesionales, e incluye la educación formal y la no-formal en cualquier ámbito —escuela, casa, comunidad, trabajo, medios de comunicación, etc.— (IÑIGUEZ; MARCALETTI, 2016). Su objetivo es mejorar los conocimientos, competencias y aptitudes desde un enfoque individual pero también profesional, cívico y social (QUINTANO, 2014).

Este aprendizaje está basado en la “andragogía”, “el arte y la ciencia de ayudar a los adultos a aprender” (KNOWLES, 1980, p. 43), en lugar de en la “pedagogía” que hace referencia a la infancia (IÑIGUEZ; MARCALETTI, 2016). Por ello, las escuelas de personas adultas se ubicarían dentro de la educación no formal, junto con las universidades populares, los centros de formación permanente o los servicios autonómicos de empleo (GABARDA, 2015).

Uno de sus aspectos más importantes son los procesos de alfabetización funcional con una finalidad académica con asignaturas similares a las del graduado escolar, pero con una función compensatoria que busca que las personas adultas analfabetas, sin escolarizar o fruto del fracaso escolar tengan una segunda oportunidad (GABARDA, 2015; MEDINA, 2017).

No obstante, en la década de los noventa, son muchos los organismos que apuestan por estas acciones formativas (UNESCO, 1997; HERMOSO, 2000), entendiéndolas como un enriquecimiento personal y cultural, no sólo profesional.

En España, el *Libro Blanco de la Educación de Adultos* de 1986 (MEC, 1986), adelanta al *Libro Blanco de la Reforma Educativa* en tres años (MEC, 1989). El texto, muestra esta formación como un ámbito teórico-práctico dinámico y complejo más allá de la visión meramente “escolar” (HERMOSO, 2000).

En la Comunidad Valenciana, en el año 1985 se creó *el Programa per l'Animació i promoció de l'EPA*, a partir del que se crean la mayoría de los CEPA, y 10 años después la ley 1/95 de la Generalitat Valenciana, de Formación de las Personas Adultas.

Esta educación tiene gran importancia en la actualidad, por la mayor esperanza de vida, la exigencia de actualizar continuamente los conocimientos y el requisito, cada vez mayor, de titulaciones para acceder al mundo laboral. Pero, también, por la necesidad de ocupar el tiempo en desempleo o libre, de comunicación entre las personas y de información y com-

preensión crítica de la realidad, mejorando así la empleabilidad y la inclusión social (HERMOSO, 2000; IÑIGUEZ; MARCALETTI, 2016).

1.2 EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS Y PARTICIPACIÓN

De forma general, puede decirse que la “participación ciudadana” es “el conjunto de acciones mediante las cuales los individuos intervienen en la producción del orden democrático” (MARTÍN PÉREZ, 2003, p. 3). Incluye las estrategias, medidas, relaciones y actuaciones sociales y políticas que dan espacio y voz a la ciudadanía para que desempeñe sus responsabilidades y su capacidad de incidir sobre lo público (LBDPCE, 2014).

Por otra parte, según diferentes autorías, la participación social y política es un instrumento imprescindible para el ejercicio de la democracia (JÁUREGUI, 1994; MEDINA, 2017) y, por lo tanto, para la vida y el bienestar de las personas (SEN, 1999). La participación se aprende participando, es una “escuela de democracia” (CRIADO, 2014). Igualmente, en lo público la gente descubre un sentido de pertenencia y encuentro, compromiso cívico y de gestión de la heterogeneidad en pro del bien común, desarrollando “más sociedad” y “más democracia” (LBDPCE, 2014). Por consiguiente, debe practicarse y experimentarse en todas las edades y en todos los ámbitos, también en los espacios formativos (MORA; ESTEPA, 2012).

La participación en las organizaciones educativas, en tanto proceso y medio de aprendizaje, y no solo un mecanismo al servicio de la gestión (SAN FABIÁN, 1994). Cumpliría así la función crítica de promover y vertebrar políticas de formación, información, animación sociocultural, de solidaridad, etc. (HERMOSO, 2000, p. 205), fortaleciendo el “entendimiento instruido” y el ejercicio de poder por parte de las personas más vulnerables, marginadas, etc., en relación con la igualdad social y lucha política (FREIRE, 1994).

En este sentido, una parte de la literatura insiste en que existe una relación causal significativa entre una mayor educación y una mayor participación, sobre todo en la formación post obligatoria (ROMERO, 2012; VALDERRAMA, 2013). La EPA democratizaría la formación, al ponerla al alcance de toda la ciudadanía (MEDINA, 2017) y, a su vez, los CEPA, como espacio de participación ciudadana, mejoraría la inclusión social y la ciudadanía activa (IÑIGUEZ; MARCALETTI, 2016), generando capital social y confianza colectiva (CASTELLANOS, 2019).

En relación con la EPA, según la UNESCO (1997, punto 2), es “más que un derecho: es una de las claves del siglo XXI. Es a la vez consecuencia de una ciudadanía activa y una condición para la participación plena en la sociedad...”. El *Libro Blanco* del Ministerio de Educación y Cultura, considera las personas adultas como responsables tanto de su propio aprendizaje como del de la comunidad. También de su aprendizaje mediante la elaboración de su propio programa de formación en función de sus necesidades e intereses (MEC, 1986, p. 25).

2 METODOLOGÍA

De acuerdo con el objetivo del trabajo, se ha considerado adecuado la utilización de técnicas cualitativas para la recolección de la información. Se han realizado 12 entrevistas en profundidad en seis CEPA de las comarcas de L’Horta de València. En 1998-2000 se realizaron entrevistas a la dirección y el profesorado de los centros de Picassent, Alcàsser y Catarroja (L’Horta Sud) y en 2020 a los de Alboraiá, La Patacona y Meliana (L’Horta Nord) (Tabla 1).

Tabla 1 - Ficha de las entrevistas

Centro educativo	Año de las entrevistas	Alumnado matriculado (2020-2021)	Código entrevista	Persona entrevistada	Situación laboral
Picassent	1998	400	E-1	director	jornada completa
			E-2	jefe de estudios	jornada completa
			E-3	maestro	75% de la jornada
Alcàsser	1999	100	E-4	directora	jornada completa
			Catarroja	2000	350
E-6	maestra	jornada completa			
Alboraya	2020	140			
			E-8	maestra	jornada completa
Patacona	2020	100	E-9	directora	jornada completa
			Meliana	2020	115
E-11	directora	75% de la jornada			
			E-12	maestra	55% de la jornada

Fuente: Elaboración propia

En la investigación se ha estimado importante profundizar en el tema para adquirir una mayor comprensión del mismo a partir de las perspectivas que tienen los/as informantes respecto de sus experiencias o situaciones con sus propias palabras, mediante la indagación abierta de ideas, discursos y posicionamientos (TAYLOR; BOGDAN, 1994) más que extrapolar sus resultados a un ámbito más amplio.

En esta técnica, el diseño ha sido flexible, ni el número ni el tipo de informantes estaba especificado de antemano. Lo importante ha sido el potencial de cada caso para ayudar al desarrollo de las comprensiones teóricas. Así, se ha utilizado la técnica de la “bola de nieve”, la cual consiste en “conocer a algunos informantes y lograr que ellos nos presenten a otros” (TAYLOR; BOGDAN, 1994, p. 109).

Como control de las entrevistas se han utilizado datos de los propios centros: las memorias de los cursos anteriores y otros datos del año en curso, disponibles en los centros y en sus páginas Web³. Así como algunas noticias periodísticas de sucesos o acontecimientos relacionados con el objeto de estudio.

En el trabajo de campo, la localización de las personas entrevistadas ha sido sencilla, ya que asisten habitualmente a los centros, incluso en la actual situación de pandemia.

La base del análisis es que el concepto de participación es escurridizo, fragmentado y difícil de definir operativamente (SAN FABIÁN, 1994). No obstante, la participación puede moverse entre diferentes niveles de intensidad: información, comunicación, consulta, deliberación, codecisión y cogestión (GÓMEZ DIAGO, 2018). Por ello, para el análisis se han considerado diferentes niveles (general, en los centros y en relación con la comunidad) y dimensiones surgidos de las entrevistas a informantes clave (Tabla 2).

TABLA 2 - Dimensiones de la participación en la formación de personas adultas

Formación de personas adultas y participación (en general)

1. La gran distancia entre las orientaciones teórico-normativas y la realidad

³<http://www.educateca.com/centros/adults-picassent.asp>; <https://www.alcasser.es/es/epa>;
<http://www.educateca.com/centros/fpa-adults-alcasser.asp>; <https://www.catarroja.es/va/educacio/page/cepa-centre-municipal-formacio-persones-adultes-esteve-paluzie>;
<http://www.educateca.com/centros/epa-catarroja.asp#f5>; <http://www.educateca.com/centros/fpa-adultos-alboraya.asp>; <https://todoeduca.com/centros/valencia/alboraya/municipalpatacona.html>;
<http://www.meliana.es/va/page/escola-dadults>

2. El mantenimiento de la segregación de género

La participación en los centros formativos

4. Ampliación de estudios y/u ocio por parte de las personas con más ventajas

5. Mayor participación de las personas que acuden a los niveles más bajos de la formación reglada

6. Refuerzo de las actividades más tradicionales, las de menor participación

7. Crisis de la participación en tanto medio de formación, aprendizaje e innovación

icipación en la comunidad

9. La participación de los miembros de los CEPA, como colectivo, en otros ámbitos locales

Fuente: Elaboración propia.

3 RESULTADOS

La investigación desarrollada pretende debatir sobre las prácticas que la participación adquiere en la EPA en base a las diferentes dimensiones de la misma que se exponen a continuación.

3.1 FORMACIÓN DE PERSONAS ADULTAS Y PARTICIPACIÓN

En el nivel más general de la relación entre formación de personas adultas y participación, se han considerado dos dimensiones: la distancia existente entre las grandes orientaciones y la realidad de la participación, y la existencia de la segregación de género en este ámbito.

3.1.1 LA GRAN DISTANCIA ENTRE LAS ORIENTACIONES TEÓRICO-NORMATIVAS Y LA REALIDAD

Actualmente, según el profesorado, existe una diferencia evidente entre la teorización y los modelos educativos, así como las directrices que se dan desde la Conselleria para homogeneizar la educación, y la realidad cotidiana que afronta cada día el personal docente. Como indica una entrevistada:

La teoría es muy bonita pero después tú vas a clase y ves a la gente que tienes y te adaptas o no sacas nada en claro. El graduado, te dicen mínimo tienen que recibir 14 horas semanales, pero hay personas que están trabajando, tienen familia, todas las horas no pueden venir. Y te dicen, pues hazlo semipresencial, pero eso implica otra organización de centro. [E-8]

Asimismo, existen muchas diferencias entre los fines y los recursos, y también entre los objetivos indicados y las prioridades reales por parte de la administración. A todas luces, una legislación obsoleta (de hace más de 20 años) no recoge las necesidades educativas actuales ni se ha adaptado al cambiante entorno socioeducativo imperante. Si bien es cierto que, en el último periodo, derivado de la emergencia sanitaria, los CEPA se han visto en la obligación de redactar un Plan de contingencia.

La falta de definición de los objetivos de la formación, al ser estos muy generales, pueden dejar un margen de actuación que permite que en la teoría se hable de flexibilidad, pero en la práctica se puede influir, y se influye, tanto en el tema de los recursos materiales y financieros, como poniendo y quitando recursos o profesorado según intereses políticos y económicos.

3.1.2 EL MANTENIMIENTO DE LA SEGREGACIÓN DE GÉNERO

En los centros continúa existiendo una matrícula prioritariamente femenina, lo cual condiciona, tanto las actividades como las dinámicas de participación que se generan:

Participan, sin duda, más mujeres, un 75% de mujeres matriculadas frente al 25 % de hombres. Hemos tenido a mujeres que decían en casa “me apunto a la Escuela de Adultos”, a alfabetización, porque no sabía ni leer y la misma familia le ha dicho: “¿eso para que te va a servir?, no te hace falta...” para desanimarlas... y las mujeres prefieren venir aquí y aprender cosas. Pero los hombres, si son mayores, les da más apuro venir [E-10].

En este sentido, en las actividades que cubren la demanda, perviven los roles asignados tradicionalmente a cada género, como reflejo de la sociedad:

En la educación base, que es la única formación reglada, son todo mujeres. Este año han venido tres hombres a interesarse, pero, qué mala pata que por culpa de la pandemia hemos tenido que bajar la ratio y no se han podido matricular. Pero tengo el nombre y el teléfono y cuando pase esto, se vienen a la escuela [E-11].

Son alumnado mayoritario, sobre todo, en alfabetización, post-alfabetización, neolectoras y graduado por la tarde y nocturno. Además, la mayoría se dedica al trabajo doméstico. La excepción se encuentra en general, en estas dos décadas, en el pre-graduado por la tarde y en el nocturno, al cual acuden mayoritariamente hombres.

En el postgraduado, más de 2/3 de la matrícula son mujeres. Ello quizá se debe a que las especialidades que se imparten son la administrativa y la sanitaria, profesiones tradicionalmente feminizadas. Aspecto que se sigue manteniendo en la actualidad.

En los cursos (no reglados), donde el estudiantado tiene mayor base formativa, existe una mayor presencia de mujeres. Pero cuanto más “técnico” es el curso, mayor es la presencia masculina (*p. ej.* informática):

Cuando hacemos talleres o reuniones de tipo cultural, la mayoría suelen ser mujeres a no ser que sea una cosa muy especializada de su campo de interés o trabajo, vienen pocos hombres [E-8].

Y esto también se refleja en la elección que hacen de cara a la preparación de las pruebas de acceso a ciclos medio:

Para las pruebas del graduado y las de ciclos formativos, que son muy similares, hay hombres y mujeres. Pero las mujeres se inclinan a la rama sanitaria, y los hombres, a electrónica, electricidad y mecánica [E-12].

Si nos referimos a la participación en el centro, la Junta Directiva de la Asociación del alumnado está formada mayoritariamente por mujeres. Y aunque en el ámbito del trabajo cotidiano se reproduzcan los roles de género, en el de la participación no ocurre esto.

De todas maneras, no puede hablarse de una inhibición de su participación en general si se considera que, además de trabajar (aunque no entraremos en qué tipo de trabajos ni en qué condiciones), en muchas de las alumnas recaen trabajos en el ámbito privado, doméstico, que ocupan prácticamente su tiempo libre. Situación que ya de por sí misma muestra el esfuerzo que significa acudir a las clases y a las actividades del centro por su necesidad de compatibilizar las diferentes esferas.

3.2 LA PARTICIPACIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Las principales dimensiones consideradas son que: quienes tienen más ventajas, acuden para ampliar estudios que ya tienen y/o en relación con el ocio; las personas que acuden a los niveles más bajos de la formación reglada, participan más que las de sus mismas características que no lo hacen; se refuerzan las actividades más tradicionales, las de menor participación; pese a lo cual, en los centros se adoptan respuestas creativas y alternativas, referidas tanto a la formación como a la participación; lo que no evita la existencia de una crisis de la participación en tanto medio de formación, aprendizaje e innovación que se mantiene desde hace más de dos décadas. En la actualidad hay que añadir la problemática derivada de la pandemia:

Claro que nos ha afectado, la gente no viene con tantas ganas porque hace frío y tienen miedo, y eso que tenemos todas las medidas: el gel, la distancia, mascarillas, ventilación, pero aun así la gente tiene miedo. [E-9]

El alumnado ha tenido que ser menos, puesto que la ratio le hemos bajado dado que debíamos de poner metro y medio entre alumno y alumno. Clases que eran de 25, ahora deben de ser de 15, por tanto, la matrícula ha sido más baja [E-11].

3.2.1 AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS Y/U OCIO POR PARTE DE LAS PERSONAS CON MÁS VENTAJAS

Si se presta atención a la formación no reglada, las personas que están matriculadas en los cursos suelen tener estudios previos y acuden al centro para ampliarlos. El alumnado está más interesado en aprender (informática, inglés):

Los que vienen a los talleres de inglés, la mayoría son personas jubiladas que fueron profesionales: directores de los bancos, maestros. Que vienen a aprender inglés para viajar [E-11].

También están las mujeres extranjeras, hay quien tiene estudios y vienen aquí para aprender el castellano, otras para integrarse [E-12].

Aunque esto ocurre porque lo aprendido se utiliza

Para presentarse a los exámenes de otras instituciones (Escuela Oficial de Idiomas, etc.) [E-6].

Con lo cual sí que tendrían intención de conseguir un título, pero en otro ámbito, al contrario que en el caso de los talleres, más vinculados con el ocio.

El factor económico no es determinante entre el alumnado de los cursos y de los talleres. Así, en las actividades regladas sólo se paga el material, y las actividades extraescolares y no regladas se autofinancian. En general, el alumnado de los cursos no participa tanto en las actividades del centro porque lo hacen en otros ámbitos [E-1, E-6].

3.2.2 MAYOR PARTICIPACIÓN DE LAS PERSONAS QUE ACUDEN A LOS NIVELES MÁS BAJOS DE LA FORMACIÓN REGLADA

El tipo de participación que se promueve en los centros es de tipo extraescolar, pues el profesorado considera esto casi más importante que los contenidos de las materias:

Las personas mayores que no han estudiado nunca, más allá de un cierto nivel no avanzan mucho, en general [E-1].

Para muchas alumnas, estas actividades son las únicas actividades aparte de las vinculadas con el ámbito privado:

Está el grupo de Educación de base y neolectora que es un grupo muy estable fundamentalmente de mujeres, con una media de 65 años, o que han dejado de trabajar o están jubiladas. Están viudas y tienen ganas de vivir y quieren moverse [E-11].

Por el contrario, otra docente dice que “van allí para aprender las materias concretas”, y que esto sería un “trampolín” para que así participaran en otras actividades [E-5]. Estos argumentos no son contradictorios, ya que el estudiantado tiene la intención de aprender las asignaturas, pero el profesorado conoce la importancia de otras actividades. Además:

Son las que más tiempo pasan en el centro, y por lo tanto son más fáciles de motivar para que participen en las diferentes actividades que las que van a los cursos y talleres [E-3].

El simple hecho de querer “aprender” es un paso muy importante para muchas personas que no habían tenido posibilidad de hacerlo y cuyo ambiente cotidiano no es muy propenso para ello.

Además, la revisión de las actividades extraescolares que se efectúan en los centros, muestra que no son actividades que las personas con carencias de alfabetización realicen habitualmente:

Al salir y realizar una actividad cultural o una excursión o una visita aprendes más o igual que si lo ves en clase. Por eso intentamos dinamizarlo. Que se vea de cara al pueblo. [E-8]

Hace dos cursos hicimos un intercambio con alumnado de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de València y la respuesta fue genial por parte de todo el alumnado, no sólo del grupo de educación base, que son los que se apuntan a todo, sino del grupo de talleres, del grupo de castellano para inmigrantes [E-12].

Y aunque no sea con una visión transformadora y emancipadora, al menos estas personas tienen acceso a interacciones con otra gente y a la utilización de materiales didácticos y culturales, además de las actividades lúdicas programadas en los centros, que de otra manera no disfrutarían. Esto conlleva que se amplíe su campo relacional y de participación cotidiana.

3.2.3 REFUERZO DE LAS ACTIVIDADES MÁS TRADICIONALES

Si bien en 1999, el graduado (EGB) era la única titulación oficial que ofrecía el CE-PA. En la actualidad se ha ampliado esta formación:

Se realiza toda la formación reglada, desde alfabetización hasta el graduado en secundaria (ESO); también la preparación para la prueba de acceso a Grado Superior; la preparación de la prueba de acceso a la Universidad de mayores de 45 años y todos los niveles de Valenciano [E-7].

El alumnado identifica esta formación reglada con la escolar “convencional”. Esto obedece a la sobrevaloración social del aprendizaje reglado. Así, dicho alumnado suele mantener los mismos roles que en la EGB, y, por ejemplo, hablan “de usted” al profesorado [E-2], que es bastante más joven.

En definitiva, quienes acuden a las enseñanzas regladas —con la excepción del graduado—, son más fácilmente motivables y participan más en las actividades del mismo. Esto siempre y cuando se tenga claro que se trata de una implicación en eventos lúdicos y culturales, pero no en la toma de decisiones sobre el centro.

3.2.4 CRISIS DE LA PARTICIPACIÓN

Se revisan los diferentes ámbitos de participación existentes en los centros (Tabla 3):

Tabla 3 - Ámbitos de participación

Ámbitos	Picassent	Alcàsser	Catarroja	Alboraia	Patacona	Meliana
Consejo Escolar	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Claustro de profesorado	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Asamblea del alumnado	✓	✓	✓	✓	✓	✗
Junta Directiva	✓	✓	✓	✓	✓	✗
Procesos electorales	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Elaboración de clases	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Preparación de actividades extraescolares	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Participación efectiva en el funcionamiento del centro	✓	✓	✓	✓	✓	✗
Participación alumnado	✓	✗	✓	✗	✗	✗

Fuente: Elaboración propia.

El *Consejo Escolar* se reúne tres veces al año. No se hacen otras convocatorias de sesiones porque nadie las propone, ni el profesorado ni el alumnado [E-2, E-4]. Esto se debe a que se considera como un mero órgano formal. Aquí, la información de lo que se va a tratar se facilita al alumnado con más de una semana de antelación.

El *claustro de profesorado* es donde se toman las decisiones reales que afectan al centro, pues se considera que estos temas son función del profesorado. En este ámbito, el alumnado no hace propuestas. El profesorado indica que “ojalá las hicieran” [E-5] y que:

Los alumnos son consultados en los temas socioculturales, pero no en los pedagógicos [E-1].

De todas maneras, la relación que se establece entre el personal docente y el alumnado es diferente al de otras instituciones educativas, más personal:

Es necesario que ellos vean que te pueden llamar en cualquier momento, enviar un WhatsApp, decirte: “Concha, tal...”, “No pasa nada, quedamos” ... No como una institución. [E-11].

La *asamblea del alumnado* mantiene cierta independencia y, de hecho, es la que contrata al personal monitor de los talleres, participa en la organización de las actividades extraescolares y canaliza el dinero para dichas iniciativas. Aunque, en general, las opiniones del profesorado son determinantes en todos los ámbitos de toma de decisiones, se comparten con estos las decisiones que les afectan en los ámbitos en los que trabaja dicha asamblea. En las reuniones suele haber uno o dos profesores, “con derecho a voz, pero no a voto” [E-3], cuya función es la de hacer de “puente” entre éstas y los claustros. Aunque éstos no acuden a todas las asambleas.

Por otra parte, el profesorado intenta establecer estrategias para facilitar la participación en ésta, como proponer que se lleven a cabo cuando más gente haya en el centro, aunque, “sin mucho éxito” [E-1]. También se paralizan las clases para que la gente pueda acudir,

aunque la afluencia no suele ser masiva, “unos 35 de los más de 400 matriculados” [E-2], muchos de los cuales acuden y votan precisamente porque se paran las clases.

Se observa cierta actitud paternalista, que fomenta poco la participación real en la toma de decisiones de las actividades a realizar por parte del alumnado:

Todo no puede ser merendar, eso no se lo puedo llevar, es como con los niños, vamos a hacer eso, pero también lo otro (actividades más culturales) [E-11].

Lo que realmente funciona en el trabajo cotidiano es la *Junta Directiva*. Ésta se renueva cada año y se reúne una o dos veces al mes, es aquí donde se suelen organizar las distintas actividades que proponen. En cuanto a su funcionamiento, el alumnado decide los temas a tratar, aunque no entran en el contenido de las clases ni los materiales de estudio/trabajo. Para conseguir la participación, el mayor dinamizador es el estudiantado:

El mejor dinamizador de lo que se hace en la Escuela de Adultos es el propio alumnado, sigue siendo muy importante el boca-oreja, a las amistades a los conocidos... [E-10].

Alguna asociación mantiene contactos con la Federación de Asociaciones de Alumnos y se observa cierta coordinación de los centros a través de la Coordinadora Comarcal, donde se elaboran materiales comunes.

Entre las Escuelas de adultos de la Comarca estábamos hablando de hacer unas olimpiadas de matemáticas, de cifras y letras y hacer actividades, que cada año se hiciera en un centro, y así nos relacionamos con alumnos de otros centros y otros pueblos [E-11].

En las *clases*, el alumnado casi nunca interviene en las decisiones sobre los objetivos a cumplir, ni acerca de cómo utilizar el horario. No obstante, el profesorado suele tener en cuenta el ritmo del alumnado, aunque basándose en su intuición. De forma generalizada, la mayoría de las actividades se hacen porque el profesor implica al estudiantado. En general resulta sorprendente el alto nivel de compromiso del personal docente con un gran voluntarismo a la hora de dinamizar la participación y esto se observó claramente durante el confinamiento generado a raíz de la COVID 19:

Había alumnado más mayor que hacía los trabajos a mano, porque no tenía ordenador, y nos enviaba una foto, otros que hacían el trabajo a mano y nos lo entregaba en la panadería... claro es un pueblo.... Incluso, alguno nos llevaba los trabajos a nuestra casa.... [E-10].

Las estructuras de participación de los CEPA, dependen, en gran medida, del equipo docente y de la trayectoria y sinergias generadas. De esta manera, encontramos con mucha diversidad de estrategias. Se observan escuelas de personas adultas muy movilizadas desde hace años:

Existe asociación de alumnos desde hace muchos años, en el año 1992 o 1993, a raíz de que los talleres que teníamos, el Ayuntamiento decidió recortarlos y la gente se organizó y participó tomando ciertas iniciativas, para defender las actividades de la escuela [E-9].

En algunas ocasiones no existen estructuras de participación, nunca se han generado ni se han creado dinámicas lo cual provoca que, en la actualidad, al intentar modificar esta situación, el equipo docente, se encuentren ciertas reticencias y bloqueos:

No hay una asociación de alumnado porque el centro es muy pequeño. Y no puedes crear porque de un curso a otro, el alumnado cambia mucho [E-11]. Aunque queremos cambiar, aquí se han estado haciendo las cosas de la misma manera de trabajar desde 1986, y cambiar esa dinámica de repente, cuesta [E-12].

No obstante, la participación ha ido evolucionando y el uso de las actividades del Centro suele ser progresivamente mercantilista:

Me gustaría decir que hay más participación (que antes), pero creo que no. Hay más canales de participación, pero la gente es menos participativa que antes. Yo me apunto a las cosas como si fuera una academia y después me voy [E-9].

En definitiva, los procesos electorales están marcados por la atonía y la falta de interés. Existe implicación del alumnado en la preparación de las actividades extraescolares, pero no una participación efectiva en el funcionamiento de los centros, en general. Las decisiones importantes las toma el profesorado. Por consiguiente, existe crisis en la participación en los CEPA.

3.2.5 PROFUNDIDAD-INTENSIDAD DE LA PARTICIPACIÓN

En cuanto a la magnitud de la implicación, los resultados pueden evaluarse sobre diferentes escalas, niveles y finalidades de la participación pública de diversas entidades especializadas en la materia (tabla 4):

Tabla 4 - Escalas y niveles de participación conseguidos en los CEPA

Escalas / Niveles	Picassent	Alcàsser	Catarroja	Alboraia	Patacona	Meliana
Información	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Comunicación	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Consulta, involucración, generación de ideas, exploración asuntos	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Deliberación, transformación conflictos, identificación problemas	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<i>Feedback</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Capacitación	↔	↔	↔	↔	↔	↔
Colaboración	↔	↔	↔	↔	↔	↔
Codecisión, empoderamiento	✗	✗	✗	✗	✗	✗
Cogestión	✗	✗	✗	✗	✗	✗

Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta la intensidad de estas *escalas de participación*, en los CEPA, indicados en el apartado del trabajo de campo y análisis de datos, se dan las de: información, comunicación, consulta y deliberación, aunque no las de codecisión y cogestión. Considerando los *niveles evolutivos* de la escala de participación *según la cantidad de poder que se devuelve a la ciudadanía* en una política pública (IAPP, 2000), se desarrollan los de: informar, consultar e involucrar, aunque la colaboración sea parcial y quede pendiente el de empoderar. Atendiendo a las *dimensiones* para medir *una nueva forma de gestionar lo público*

(LBDPCE, 2014, p. 12), las iniciativas de participación, “surge de la interacción entre la administración y la ciudadanía para el diseño, planificación, [...] de las políticas públicas” (no de monitorización y evaluación), que pretende “incorporar la visión y experiencia de la ciudadanía” como usuaria (estudiantado) y persiguen convertirse en iniciativas “que surgen de la sociedad civil para la generación de valor público” (asociación del alumnado). Según las *finalidades de la participación en las administraciones* (NABATCHI, 2012, p. 12; GÓMEZ DIAGO, 2018, p. 178), han cumplido las de: informar al público (estudiantado), explorar un asunto (los problemas del centro), transformar un conflicto (resolver desacuerdos individuales al priorizar preocupaciones colectivas), generar ideas (sugerencias, propuestas de actuación para el centro), conseguir datos (acerca de las preocupaciones, necesidades, etc.), identificar problemas (del CEPA) y obtener el *feed-back* de las actuaciones. No obstante, existen dudas sobre la capacitación en las diferentes temáticas, dado que la colaboración depende de las Juntas Directivas de las asociaciones, y ello no permite llegar a la toma de decisiones.

4 DISCUSIÓN: LA FORMACIÓN DE PERSONAS ADULTAS ¿“REPRODUCTORA” O “CUALIFICADORA”?

4.1 LA FORMACIÓN DE PERSONAS ADULTAS COMO “REPRODUCTORA”

En el sistema educativo de personas adultas actúan fuerzas sociales y dispositivos de selección y estratificación (FREIRE, 1994), instrumentos de encubrimiento del desempleo o del consumismo de títulos (HERMOSO, 2000) conflictos, clientelismo y relaciones de poder (PARÉ; LAZOS, 2003) que reflejan la condición social del alumnado, su capital cultural, la socialización familiar y del entorno, y no simplemente sus características personales (ROMERO, 2012).

Esta determinación se observa en las tres primeras dimensiones analizadas, sobre todo en la tercera, en la educación básica, en la que perviven los roles asignados tradicionalmente a cada género.

Asimismo, los resultados de la primera (gran diferencia entre los fines educativos y las prioridades reales reflejadas en los recursos invertidos) están de acuerdo con lo indicado por Cabello (1993) dado que hay demasiada distancia entre la teoría o las grandes orientaciones sobre EPA y la realidad. Precisamente, esta situación es la que hace legítimo desconfiar de las conjeturas romántico-idealistas que consideran la formación como una pílora mágica capaz de curar todos los males, pues esto facilita ignorar u obviar estas condiciones que pueden hacer que la educación alcance su potencial (ROMERO, 2012).

Igualmente, la dimensión 2 (las carencias en la implementación de la legislación), tiene como consecuencia que los presupuestos destinados a esta formación se reducen progresivamente y la EPA no se contempla en el mapa escolar (HERMOSO, 2000). En el estudio se observa, entre otros, como actúa un gobierno conservador, sin voluntad política ni presupuestaria, cuyas partidas se reducen progresivamente desviándose hacia la iniciativa privada.

Podríamos llegar a la misma conclusión a priori del resultado del análisis de las dimensiones 4 (ampliación de estudios y/u ocio por parte de las personas con más ventajas), 6 (refuerzo de las actividades más tradicionales, las de menor participación) y 8 (crisis de la participación en tanto medio de formación, aprendizaje e innovación).

4.1.1 EDUCACIÓN Y PARTICIPACIÓN: UNA RELACIÓN COMPLEJA

Para justificar la necesidad de la formación de personas adultas se acude a su función compensatoria (GABARDA, 2015; MEDINA, 2017), para paliar males que tienen sus raíces en la incapacidad de los sistemas educativos (nula o deficiente escolarización); económico-

productivos (imprevisión sobre las demandas por las nuevas técnicas y sistemas de empleo). Sin embargo, los resultados de la dimensión 4 concuerdan con los de diferentes autores (CABELLO, 1993) que afirman que las personas con menos ventajas, - que sacarían más provecho de estos programas - son más apáticas y participan menos. Por el contrario, las personas que están más capacitadas para aprovechar la oferta educativa y son más activas, son las ya favorecidas. En el sentido de que disponen de alguna formación, *status* ocupacional e ingresos, motivaciones o cultura para buscar salida a su situación según sus propias necesidades.

Atendiendo a la dimensión 6, la identificación con la escolaridad obligatoria y la orientación hacia la titulación reforzarían las formas de trabajo más tradicionales. De alguna forma podría pensarse que esto favorecería la participación más limitada, representativa, frente a la participativa o emancipadora (CANALES, 2006). Sin embargo, las personas que acuden a las enseñanzas regladas son las que más participan en las actividades de los centros.

También en el factor octavo se comprueba como el funcionamiento de la toma de decisiones es cada vez menos democrático (HERMOSO, 2000). Establecer una estructura de gobierno formal representativa cubre las apariencias sin entrar en conflictos, pero no garantiza la participación (SAN FABIÁN, 1994). La implicación ciudadana es un continuo que refleja diferentes grados. Sin embargo, la situación descrita coincide con el hecho de que la formación de personas adultas ha ido perdiendo cada vez más el carácter de proyecto político emancipador que las prácticas renovadoras habían aportado (HERMOSO, 2000), quedándose en el mero asistir y obedecer-colaborar (CABELLO, 1993).

Esta relación compleja también se observa en la participación de los miembros de los CEPA, como colectivo, en otros ámbitos locales (dimensión 9). Sin embargo, la participación comunitaria real en las decisiones sobre el currículum es superficial, cuando no ficticia, metafórica y manipulada. Ni el profesorado ni las instituciones están dispuestos a compartir la responsabilidad sobre las decisiones, puesto que esto implicaría distribuir el poder, y la ciudadanía, en general, muestra más bien indiferencia ante el hecho de compartir las decisiones de diseño y aplicación de las políticas educativas (CABELLO, 1993).

Esta complejidad se ve reflejada, también, en lo indicado respecto de la flexibilidad en la educación que puede permitir iniciativas, pero también manipulación o injerencias políticas (dimensión 1). También en el contraste entre las dimensiones 4 y 5, en las que se refleja que las personas con menor nivel educativo participan más que las que tienen un nivel más alto, al menos en las actividades del centro.

4.2 LA FORMACIÓN DE PERSONAS ADULTAS COMO “CUALIFICADORA”

Por otra parte, la política educativa de personas adultas se origina como compensación de las carencias de la formación básica y profesional. La formación de las personas por parte de cualquier ideología comprende un proceso simultáneo de “sometimiento”, “constrictivo” y de “cualificación”, “habilitante”, puesto que las personas enseñadas por las interpelaciones ideológicas se preparan también a su vez para “cualificar” a éstas, en el sentido de especificarlas y modificar su ámbito de aplicación (ROMERO, 2012).

Este proceso de “cualificación” se observa especialmente en las dimensiones 5 (mayor participación de las personas que acuden a los niveles más bajos de la formación reglada) y 7 referente a las respuestas creativas y alternativas a lo “oficial”.

En el primer caso, “es esencial comprender que el analfabetismo en sí mismo no es el obstáculo original. Es producto de una limitación más temprana que luego se convierte en un obstáculo. Nadie elige ser analfabeto. Se es analfabeto en razón de condiciones objetivas” (FREIRE, 1994, p. 39). En el mismo sentido, según la dimensión 3, aunque la educación reproduzca los roles de género en el trabajo cotidiano, la iniciativa de la participación del

alumnado la llevan las mujeres, que son mayoritarias en los CEPA, al contrario de lo que ocurre en la sociedad en general.

Asimismo, los resultados del factor 7º están en consonancia con lo indicado por diferentes autorías. Estas instituciones, como otras, están formadas por un conjunto de comportamientos regularizados que emergen de estructuras de normas, reglas, normas y convenciones existentes en la sociedad y que permiten a sus integrantes y grupos actuar y negociar (PARÉ; LAZOS, 2003). Sobre esta base, Paré y Lazos (2003) difuminan la diferencia entre “regla” y “práctica”, encontrando que existe una configuración móvil que está siendo constantemente reelaborada de tal modo que las prácticas cotidianas podrían constituir instituciones en un momento dado. Esta estructura móvil de reglas conforma la red social donde las personas y grupos actúan y conviven por medio de prácticas sociales, también dinámicas, que son negociadas constantemente en el proceso de conocimiento y relaciones de poder.

En este sentido, la planificación y realización del currículum depende del profesorado y de las condiciones de los centros, lo que da como resultado distintos horarios en la enseñanza reglada (con idénticas instrucciones), proyectos dispares y formas de organización diversas. En este marco, en las prácticas específicas de los centros hay respuestas creativas y alternativas a las condiciones del contexto incluso, como en algunos CEPA a veces se va por delante de la normativa y los recursos propios (CABELLO, 1993), incluyendo acciones informales de “resistencia” que la gente común.

Por consiguiente, la formación de personas adultas también puede actuar como un ámbito en el que, sobre la base de perspectivas de la educación para la emancipación, los movimientos sociales trabajen por una distribución justa del capital cultural, creando nuevos espacios de cultura como otra posibilidad (FREIRE, 1994; HERMOSO, 2000; MARÍN; SALGADO, 2015).

Precisamente, las perspectivas de la educación para la emancipación consideran muy importante los sistemas social, político, cultural, educativo y económico que se resisten a la transformación social (escuela, familia, administración pública, medios de comunicación, etc.) para posibilitar propuestas de cambio y mejora en los centros que partan de un mejor conocimiento y un análisis crítico de la situación (CABELLO, 1993).

5 CONCLUSIONES

La EPA ha venido empleándose - durante mucho tiempo - como mecanismo de resocialización o socialización tardía, ofreciendo oportunidades educativas estancas, que servirían sin más como mecanismo compensador y de ajuste progresivo de la población en el terreno laboral y cultural, sin obviar las repercusiones positivas que dicha educación puede tener. Pero, aunque el fin educativo imperante sea obtener una persona “eficaz”, que se amolde al sistema económico existente, debe tenerse en cuenta que su fin no es sólo formar personas que comparten necesariamente la lógica del sistema, sino también generar resistencias.

En este sentido, la EPA puede crear nuevos espacios de cultura como otra posibilidad, puede dar lugar a otras oportunidades alternativas, generando relaciones complejas, contextos probables de acción que coexistan con entornos novedosos, deseables e inciertos, pero no irrealizables, mediante la promoción de acciones de acuerdo con cambios probables a corto plazo.

REFERENCIAS

BADRÉ, Bertrand; JEAN, Aurélie. The Post-Pandemic Recovery's. **Project Syndicate**, 18 Sept. 2020.

BLANCO, Ismael; GOMÀ, Ricard; SUBIRATS, Joan. El nuevo municipalismo: derecho a la ciudad y comunes urbanos. **GAPP**, n. 20, p. 14-28. 2018.

BRINGEL, Breno; PLEYERS, Geoffrey. La pandemia y sus ecos globales. *In*: BRINGEL, Breno; PLEYERS, Geoffrey. (Eds.), **Alerta global. Políticas, movimientos sociales y futuros en disputa en tiempos de pandemia**, CLACSO, 2020, p. 9-32.

CABELLO, María José. Currículum y profesorado en educación básica de personas adultas. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 212. 1993.

CANALES, Alejandro. La participación social en educación: un dilema por resolver. **Perfiles educativos**, v. 28, n. 113, p. 64-80. 2006.

CASTELLANOS, Jorge. Educación y participación ciudadana: mejorar la docencia universitaria de la mano de los Derechos Humanos. **Revista de Educación y Derecho**, n. 19. 2019.

CE. **Agreement and programmes in SPAIN for the period 2014-2020**, Ares (2012)1228388, Comisión Europea. 17 de oct. 2012. Disponible em: https://ec.europa.eu/regional_policy/archive/what/future/pdf/partnership/es_position_paper.pdf.

CRIADO, Marcos. **Participar: la ciudadanía activa en las relaciones estado sociedad**. Dykinson, 2014.

DELLA PORTA, Donatella. Movimientos sociales en tiempos de Covid-19: otro mundo es necesario. En BRINGEL, Breno; PLEYERS, Geoffrey. (eds.), **Alerta global. Políticas, movimientos sociales y futuros en disputa en tiempos de pandemia**, CLACSO, 2020, p. 175-179.

FREIRE, Paulo. **La naturaleza política de la educación**. Planeta-De Agostini, 1994.
GABARDA, Vicente. **El aprendizaje en la edad adulta. Características definitorias y diferenciales**. Universidad Internacional de Valencia, 2015.

GENERALITAT VALENCIANA. Ley 1/95 de 20 de enero de la Generalitat Valenciana, de Formación de las Personas Adultas, **DOGV**, 1995.

GÓMEZ DIAGO, Gloria. Indicadores para definir la participación ciudadana y/o política. Una propuesta: de lo personal a lo público. *In*: CANDÓN-MENA, José (coord.). **Actas del II Congreso Internacional Move.net sobre Movimientos Sociales y TIC**, Compólicas, 2018, p. 176-189.

HERMOSO, Teresa. **Necesidades y motivos de participación de las personas adultas en educación formal: un estudio en los centros públicos de educación de adultos de Valencia**. 2000 (tesis doctoral), Universitat de València.

IAPP. (2000). **AIP2 Spectrum of Public Participation**. Westminster, International Association for Public Participation, 2000. Disponible em: https://iap2.org.au/wp-content/uploads/2020/01/2018_IAP2_Spectrum.pdf

IÑIGUEZ, Tatiana; MARCALETTI, Francesco. Participación de los adultos maduros en actividades educativas en España: obstáculos y factores motivacionales. **Acciones e Investigaciones Sociales**, n. 36, p. 141-168. 2016.

JÁUREGUI, Gurutz. **La democracia en la encrucijada**. Anagrama, 1994.

KNOWLES, Malcom S. **The Modern Practice of Adult Education: From pedagogy to andragogy**. Cambridge Books, 1980.

LBDPCE. **Libro Blanco de Democracia y Participación Ciudadana para Euskadi**. Departamento de Justicia y Administración Pública, Gobierno Vasco, 2014.

MARÍN, Cielo Alexandra; SALGADO, Paola Andrea. Educación de adultos y Movilización ciudadana. **Itinerario Educativo**, n. 65, p. 209-222, 2015.

MARTÍN, A. La participación política de las poblaciones inmigrantes a través de las redes asociativas. **6th European Sociological Association Conference** [Stream 9: Political Sociology], Murcia, 2003.

MASEPA Los docentes piden al PP que sitúe la formación de adultos en el objetivo central de Educación. Mesa dels Agents Socials per L'EPA. **Levante-EMV**, 5 de nov. 1997.

MEDINA, Oscar. Universidades populares y pedagogía social. **Intervención psicoeducativa en la desadaptación social: IPSE-ds**, n. 10, p. 71-97. 2017.

MEC. **Libro Blanco de la Educación de Adultos**. Ministerio de Educación y Cultura, 1986.

MEC. **Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo**. Ministerio de Educación y Cultura, 1989.

MORA, María Elena; ESTEPA, Jesús. La democracia como fundamento para la enseñanza de la participación. *In*: DE ALBA, Nicolás; GARCÍA, Francisco F.; SANTISTEBAN, Antoni (Eds.), **Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales**. vol. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales - Díada E., 2012. p. 93-100.

NABATCHI, Tina. **A Manager's Guide to Evaluating Citizen Participation**. IBM Center for The Business of Government, Fostering Transparency and Democracy, 2012.

PARÉ, Luisa; LAZOS, Elena. **Escuela rural y organización comunitaria: instituciones locales para el desarrollo y el manejo ambiental**. Universidad Nacional Autónoma de México - Instituto de Investigaciones Sociales - Plaza y Valdés, 2003.

PEREIRA, Andreia. **Discursos sobre la "gestión democrática de las ciudades": un análisis cualitativo sobre la participación ciudadana en la construcción de políticas urbanas en la periferia metropolitana de Río de Janeiro-Brasil**. 2016 (Tesis doctoral), Universitat de València.

QUINTANO, J. Educación y participación ciudadana en la edad adulta y la vejez. *In*: HERNÁNDEZ HUERTA, J. L. (coord.), **En torno a la Educación Social. Estudios, reflexiones y experiencias**. FahrenHouse, 2014. p. 55-64.

ROMERO, Jesús. ¿Socialización política “programada”? Una aproximación dilemática a la investigación sobre las complejas relaciones entre educación y participación ciudadana. *In*: DE ALBA, Nicolás; GARCÍA, Francisco F.; SANTISTEBAN, Antoni (eds.), **Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales**. Vol. I, Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales - Díada E., 2012. p. 257-276.

SAN FABIÁN, José Luis. La participación. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 222. 1994.

SCHROEDER, Romina Valeria; VILO, Mariana Elena. Espacio público y participación ciudadana: re significaciones en tiempos de COVID-19. **Boletín geográfico**, v. 42, n. 1, p. 105-133. 2020.

SEN, Amartya. Discurso pronunciado en el Congreso por la Democracia, en Nueva Delhi. **Journal of Democracy**, v. 10, n. 3, p. 3-17. 1999.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados**. Paidós, 1994.

UNESCO. **Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos**. 5ª Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas, 14-18-Julio 1997.

VALDERRAMA, Rocío. Los procesos de participación como un espacio educativo de desarrollo de la pedagogía. **Cuestiones Pedagógicas, Revista de Ciencias de la Educación**, n. 22, p. 351-376. 2013.

VIDAL, Carlos. **El derecho a la educación en España: bases constitucionales para el acuerdo y cuestiones controvertidas**. Marcial Pons, 2017.

SABERES DE ARTESANATO DE MIRITI: UM ESTUDO EM ABATETUBA/PA

Leida Cristina Saraiva Teixeira¹
Ana D'Arc Martins de Azevedo²
Carmen Pineda Nebot³

RESUMO

O presente artigo que provém de recortes de uma pesquisa de mestrado defendida no ano de 2022, teve como objetivo compreender os saberes de artesanato de Miriti considerados relevantes pelos artesãos de Abaetetuba cuja cultura é o cartão postal deste município do Pará. A metodologia da pesquisa consistiu em um Estudo de Campo do tipo exploratório de abordagem qualitativa. Como instrumentos foram utilizados entrevistas orais com 09 artesãos selecionados, cujos critérios adotados na escolha, foram: mais antigos antigos (maiores de 60 anos) e novos (idade abaixo de 60 anos), serem mestres e/ou artesãos atuantes na profissão e que possuem vínculo com as associações de artesão existentes em Abaetetuba. A análise dos dados se deu pela sistematização de eixos temáticos com base em categorias selecionadas em torno de saberes locais de artesanato de miriti, dentre estes, as informações sobre os dados pessoais dos artesãos. Os resultados tidos como os mais relevantes pelos artesãos foram os que descrevem as suas vivências e reforçam suas identidades dentro dos saberes da cultura de miriti.

Palavras-chave: Saberes. Artesanato. Miriti.

MIRITI CRAFT TRADITIONAL KNOWLEDGE: A STUDY IN ABATETUBA/PA**ABSTRACT**

¹ Mestra em Gestão do Conhecimento- PPGC, pela Universidade da Amazônia- UNAMA. Especialista em: Alfabetização de Jovens e Adultos para Juventude- ICED- e Educação em Direitos Humanos e Diversidade- ICJ, ambas pela Universidade Federal do Pará- UFPa. Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Pará- CUBT-UFPa (2014). Atualmente é professora do Colégio Tenente Rêgo Barros-CTRB. Atuando nos seguintes temas: saberes, educação de jovens e adultos, linguagem formal e informal, educação formal e informal, competências comunicativa e de escritura textual, entrevista informativa oral e memórias e resistência.E-mail: saraivaleida@gmail.com

² Curriculista na área de Educação/Saberes/Culturas, com ênfase em Educação Quilombola da Amazônia. Doutora em Educação/Currículo pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP) (2011). Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) (2007). Especialista em Educação Especial com enfoque inclusivo (2015). Especialista em Supervisão Educacional (2000). Graduação em Pedagogia pela União do Ensino Superior (UNESPA) (1989). Professora Adjunta da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Professora Titular do Programa Stricto Sensu em Comunicação, Linguagens e Culturas e do Programa Mestrado Profissional em Gestão de Conhecimentos para o Desenvolvimento Socioambiental da UNAMA. Coordenadora e Pesquisadora do Grupo de Pesquisa "Saberes e Práticas Educativas de Populações Quilombolas" - EDUQ/UEPA. Coordenadora e Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Diversidade e Inclusão - GEPIDI/UNAMA. Atua em áreas: Educação Escolar em Quilombos na Amazônia. Interdisciplinaridade em processos educacionais e culturais. Educação e Currículo. Diversidade Cultural em contextos escolares e não escolares. Relações étnico-raciais. E-mail: azevedoanadarc@gmail.com

³ Licenciada en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid y Licenciada en Ciencia Política y de la Administración por la Universidad Autónoma de Madrid. Consultora Independiente de Administraciones Públicas. Coordinadora de Investigación del Grupo de Trabajo "Espaços Deliberativos e Governança Pública" del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) 2016-2019, miembro del grupo de Investigación en Gestión Social y Desarrollo Local (GESDEL) y de otros Grupos de Investigación Brasileños. Coautora del libro Participatory Budgeting World Atlas 2019. Especialista en temas de Participación y Presupuesto Participativo. Autora de más de cien capítulos de libros y artículos sobre participación ciudadana, gestión social y presupuesto participativo. Participando en innumerables congresos y reuniones en los que se trataban estos temas tanto en España como en otros países. Ha puesto en marcha y evaluado experiencias de participación en varias ciudades españolas y ha participado en asociaciones y grupos que tenían como objetivo impulsar la participación como mecanismo de mejora de la democracia y las políticas públicas.E-mail: carmenpinedanebot@hotmail.com

The present article, which comes from excerpts from a master's research defended in the year 2022, aimed to understand the craft knowledge of Miriti considered relevant by the artisans of Abaetetuba whose culture is the postcard of this municipality of Pará. The research methodology consisted of an exploratory Field Study with a qualitative approach. As instruments, oral interviews were used with 09 selected artisans, whose criteria adopted in the choice were: older (older than 60 years old) and new (age below 60 years old), being masters and/or artisans active in the profession and who have link with existing artisan associations in Abaetetuba. Data analysis was carried out through the systematization of thematic axes based on selected categories around local knowledge of miriti handicrafts, among these, information on the personal data of the artisans. The results considered the most relevant by the artisans were those that describe their experiences and reinforce their identities within the knowledge of the miriti culture.

Keywords: Knowledge. Craftsmanship. Miriti.

Data de submissão: 24.06.2022

Data de aprovação: 24.04.2023

INTRODUÇÃO

Este artigo que traz recortes de uma pesquisa de mestrado realizada em 2022 sobre saberes de artesanato de miriti de artesãos de Abaetetuba (PA), visa reconhecer que o brinquedo de miriti é um dos artesanatos de maior relevância no estado do Pará, bem como é um “cartão de visita” do município de Abaetetuba no qual os traços culturais que prevalecem, são os do mundo rural de predominância ribeirinha cercada de encantarias e imaginários amazônidas (LOUREIRO, 1995).

Esse tema firmou-se por expressar a importância que se tem em divulgar e estender a valorização deste artesanato em Abaetetuba, e os saberes que ele agrega aos mais importantes agentes nesta seara: os próprios abaetetubenses, mais prioritariamente, os estudantes e comunidade escolar desse local. Sobre a comunidade escolar importante dizer:

O aprendizado da leitura e da escrita não pode ser feito como algo paralelo ou quase paralelo à realidade concreta dos alfabetizandos. Aquele aprendizado, por isto mesmo, demanda a compreensão da significação profunda da palavra, a que antes fizemos referência” (FREIRE, 1981, p. 13).

A motivação para pesquisar sobre saberes locais de miriti advindos das memórias dos artesão de Abaetetuba, deu-se pelo interesse em fomentar a valorização destes saberes repassados, sobretudo pelos mestres artesãos de miriti, no intuito em contribuir para o desenvolvimento socioambiental da cultura do miriti; surgiu também do fato da primeira autora deste artigo ter atuado como arte educadora e como alfabetizadora, respectivamente, nas associações de artesãos de miriti: Associação de Artesão de Brinquedo de Miriti de Abaetetuba – ASAMAB, da Associação Arte Miriti da Amazônia - MIRITONG (ONG do Miriti) e da recém criada APAAM – Associação dos Produtores de Artesanatos e Artefatos de Miriti quanto os saberes locais repassados pelos artesãos serviam como motivadores para o aprendizado dos mesmos.

Além disso, a primeira autora deste artigo, ao atuar como docente em uma escola da rede estadual do município de Abaetetuba, percebeu serem poucos os alunos que tinham conhecimento sobre a cultura do brinquedo/artesanato de miriti, alguns nem sequer tinham conhecimentos de quem são os mestres artesãos - pessoas que fazem do artesanato de miriti sua vida, sua resistência na luta por uma economia mais solidária, além de seu sustento cotidiano – e que foram escolhidos por serem os que representam e apresentam o município de Abaetetuba para o restante do estado do Pará e para o mundo.

O miriti é extraído do braço que dá sustentação às folhas do miritizeiro (*Mauritia flexuosa*) (MANHÃES, 2007). É comercializado em forma de artesanato produzido em ateliês e/ou oficinas que são extensões de suas próprias casas e seus aprendizes. São geralmente os próprios parentes mais novos (filhos/as, sobrinhos/as), os quais já não se preocupam tanto com a perpetuação deste saber secular transmitidos pelos chamados “mestres (artesãos) do brinquedo/artesanato de miriti” tão relevante para a valorização de transmitidos pelas primeiras populações nativas da região amazônica: indígenas, negros e caboclos mestiços que habitavam as ilhas da região.

Os componentes constituintes da palmeira – desde as “braças” (braços)/palma da palmeira usadas para confeccionar o brinquedo de miriti –, os quais são coletados o talo/palma/pecíolo, preparados para serem transformados em brinquedos depois de retiradas as folhas que servem para fazer chapéus e cobrir abrigos, que são descascadas, e das quais se aproveitam a “bucha” que serve de matéria-prima para a construção dos brinquedos. São nomes dados às peças e ferramentas do próprio ato do fazer o brinquedo/artesanato e dos temas para a sua confecção e construção, os quais vêm diferindo ao longo do tempo.

Quanto à construção dos brinquedos/artesanatos de miriti, é comum se ver no município de Abaetetuba e seus arredores, a reunião de familiares, amigos e vizinhos para cortar, moldar, lixar e pintar os produtos, futuramente comercializados, em feiras e em eventos. Tal atitude culmina, por vezes, em associações de artesãos.

Por isso, esta pesquisa realizada em um mestrado em 2022, torna-se de suma importância para auxiliar na perpetuação dos saberes envolvendo esta atividade sociocultural e ambiental, sobretudo se ela for inserida no âmbito educacional, ambiente tão propício e adequado, porém, muitas vezes, tão carente da disseminação destes saberes importantes para a população local.

Quando se trata da transmissão de saberes associados a bens socioculturais, algumas barreiras e entraves podem surgir ao longo do tempo, como o desconhecimento e a falta de incentivo pelo repasse dos saberes locais do miriti aos jovens dentro e fora do ambiente educativo, o que provavelmente leva as novas gerações a deixarem de lado a valorização dos saberes locais, a partir da memória dos mais experientes, costumeiramente denominados de mestres, principalmente na cultura dos artesanatos. E no artesanato de miriti não é diferente (BRANDÃO, 2002). Isto tudo teve como hipótese: a diminuição do interesse local sobre os saberes de artesãos de miriti, podendo impactar negativamente nos âmbitos turístico, econômico e social do artesanato de miriti.

Pelo exposto, a pesquisa realizada teve como problema o seguinte questionamento: Quais os saberes de artesanato de miriti expressos como relevantes pelos artesãos de Miriti de Abaetetuba (PA)?

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 SABERES DO ARTESANATO DE MIRITI: O CASO DE ABAETETUBA (PA)

Saberes do artesanato de miriti compreende saberes, significando que “o saber ambiental abre-se para o terreno dos valores éticos, dos conhecimentos práticos e dos saberes tradicionais” (LEFF, 2001, p.145).

São saberes associados à biodiversidade; são características culturais que têm agregado práticas e costumes a algum produto identitário como transmissor de saberes, neste caso, o brinquedo/artesanato de miriti, o qual deu ao município de Abaetetuba o título de “Capital mundial do brinquedo de miriti” (RIBEIRO; BEZERRA; SILVA 2018, p. 181).

A cidade de Abaetetuba foi construída do encontro entre indígenas, africanos e europeus. É um município localizado no Baixo Tocantins paraense. Por ser o município

relevante nesse campo, expõe em feiras de artesanato, principalmente durante as festividades religiosas locais e durante o período do evento internacionalmente conhecido, o Círio de Nazaré, em Belém/PA, pelo qual o artesanato de miriti passou a ser divulgado e levado para além das fronteiras do município de origem.

A cidade Abaetetuba, assim como muitas cidades baixo tocantinas, é uma cidade que possui uma rede hidrográfica bastante vasta, sendo quase toda navegável, contando com florestas de terra firme e de várzea cercada por uma vegetação exuberante e por uma população de gente acolhedora, forte e detentora de muitos saberes.

A cultura do brinquedo de miriti costuma surgir, mesmo que sutilmente e, devido a isto, o artesanato de miriti faz parte das atividades socioculturais e econômicas do povo abaetetubense, onde tal arte manual foi contemplada com um festival próprio: o chamado Miritifes, o qual celebra a beleza da cultura símbolo da região baixo tocantina e dos saberes dos artesãos entalhados em belos artesanatos pelas mãos dos metres do miriti nesta nobre arte.

O contato com artesão/mestres da arte do fazer brinquedos/artesanatos de miriti oriundos das associações existentes no município, possibilitou o aumento no número artesãos atuantes, os quais se reúnem e se organizam, em ateliês domésticos/casas dos artesãos ou nas sedes das associações.

Esse artesanato vem sendo repassado, sobretudo no âmbito familiar, desde pais para filhos, mães para filhos, avós para netos, ou simplesmente entre vizinhos e conhecidos e se constitui como um dos principais saberes transmitidos de geração em geração.

Com o passar do tempo, essa cultura foi sendo ameaçada pelo progresso desenfreado, tanto ambientalmente, devido à derrubada dos miritizeiros para a monocultura exploratória do açaí a fim de atender ao mercado alimentício e de cosmético nacional e internacional; quanto pelo interesse às outras culturas (inter)nacionais em detrimento às culturais regionais e locais (SANTOS, 2006).

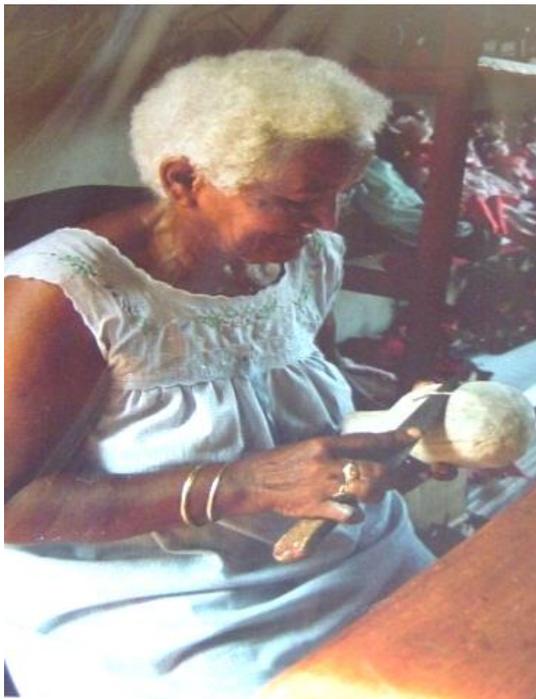
Geertz (2008, p. 32) reforça esta ideia ao citar que:

A cultura é melhor vista não como complexos de padrões concretos de comportamento- costumes, usos, tradições, feixes de hábitos -, como tem sido caso até agora, mas como um conjunto de mecanismos de controle – planos, receitas, regras, instruções [...] – para governar o comportamento.

Uma das figuras de resistência frente ao desaparecimento destes saberes locais seculares acima citados e que se fez muito presente em meio aos artesãos, encontrava-se a pessoa, e agora vive a lembrança de:

D. Nina Abreu, uma senhora de pele negra e de cabelos brancos avolumados, ainda encanta o São João com seus banhos de cheiro e o centro artesanal, uma das grandes referências de pesquisa folclórica da cidade e principalmente de educação voltada à valorização da cultura local, ela é também considerada a rainha do folclore pela população, assim como por boa parte de artistas. [...] Nina Abreu em seu ateliê de brinquedos de miriti, num colorido só, a artesã e produtora cultural no município há décadas é uma das grandes figuras que representam a resistência da cultura local. (GOMES, 2013, p.183)

Figura 1: Mestra Nina Abreu em seu ateliê doméstico.



Fonte: Gomes, 2013, p.183.

A grande mestra do miriti, D. Nina (Figura 1), também foi uma das grandes difusoras da educação formal (montou uma escola de ensino infantil nos fundos de sua residência) e não formal (através do repasse de saberes sobre a nobre arte do miriti, em seu ateliê doméstico) no município de Abaetetuba, com o desejo de que a perda gera autenticidade e não esquecimento.

1.2 CULTURA-ABAETÉ: A CIDADE-MIRITI

Os saberes do brinquedo de miriti, tal qual a própria cultura abaetetubense, se originam do saber popular destas experiências vividas, seja pelo manuseio das ferramentas: “faquinha afiada/linha de pesca e formão/lixa da fina e suvela até aos temas-aves de sua mão para voar, nasce a cobra se mexendo assim e casais só para dançar/Olha o pato no paneiro e as ‘girandas’ pelo ar” (LOBATO; RIBEIRO, 2017, p. 289).

Alguns destes temas locais dos brinquedos de miriti evoluíram com o passar do tempo devido aos temas considerados inovadores, por serem aqueles produzidos em razão das influências de uma cultura globalizada, tecnológica e massiva, as quais chegam até os artesãos pelos meios de comunicação, sobretudo as redes sociais que influenciam não somente nos temas dos brinquedos, mas também nos saberes de artesanato de miriti ligados à cultura local.

E, com o advento da transmissão de conhecimento por meio da tecnologia digital, estes saberes estão sendo deixados à margem pelas novas gerações. Assim, para que os saberes ligados à cultura secular do brinquedo de miriti não se percam e possam ser repassados às novas gerações como forma de transmissão de conhecimentos educacionais, em que alunos e professores percebam o artesanato de miriti como marca identitária do município de Abaetetuba pelos próprios habitantes locais, é necessária a difusão destes saberes, a fim de que permaneçam a ser um meio de subsistência de diversas famílias da região, sendo a educação uma ponte para que este caminho seja próspero, pois Brandão (1987, p.10) reforça que “da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender” seguindo, assim, os caminhos apontados na educação popular.

2 METODOLOGIA

A pesquisa realizada foi um estudo de campo do tipo exploratório e descritivo. A abordagem escolhida para a execução desta pesquisa pautou-se em cunho qualitativo, no intuito de buscar compreender o quanto os saberes locais de miriti podem ser difundidos pelos saberes dos mestres de miriti, visto que “os saberes da tradição impressos no patrimônio cultural dos brinquedos de miriti abaetetubense são resultantes da dinâmica dos conhecimentos dos artesãos e de mudanças que se operam na cultura dessa produção amazônica” (SANTOS; SILVA, 2012, p. 67).

Como instrumentos foram utilizadas entrevistas orais com 09 artesãos selecionados, tendo os seguintes critérios: artesãos mais antigos (maiores de 60 anos) e novos (idade abaixo de 60 anos), serem mestres e/ou artesãos atuantes na profissão e que possuem vínculo com as associações de artesão existentes em Abaetetuba.

A análise dos dados se deu pela sistematização de eixos temáticos com base em categorias selecionadas em torno de saberes locais de artesanato de miriti, dentre estes, as informações sobre os dados pessoais dos artesãos, outrora citados na descrição sobre os participantes da pesquisa. As categorias de análise selecionadas consistiram nos: saberes locais de artesanato de miriti, artesãos, escola. Estas categorias foram organizadas ainda na fase exploratória do estudo e redefinidas a partir da fundamentação teórica, na coleta dos dados e dos objetivos da pesquisa baseados nos relatos orais dos artesãos.

Os aspectos éticos da pesquisa consideraram o anonimato como via (sigilo: dados e informações pessoais dos envolvidos) e submissão do projeto na Plataforma Brasil. Além dos termos: de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE, de Autorização de uso de áudio e vídeo e de Autorização do uso de imagem, devidamente assinados tanto pelos artesãos como pela pesquisadora, objetivando respaldar ambas as partes envolvidas no processo de pesquisa sobre os saberes locais do miriti de Abaetetuba

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 O INTERESSE PESSOAL PELA PROFISSÃO ARTESÃO DE MIRITI

Os artesãos que aceitaram participar desta pesquisa relataram que o interesse pela profissão/ofício proveio, na maioria, pelo contato com pessoas que já atuavam e/ou sabia e faziam brinquedos de miriti para os filhos, para os netos ou já para comercializar durante as festividades da padroeira do município de Abaetetuba – Círio de N. Sra. da Conceição.

São produtores dos brinquedos de miriti os quais são, em sua maioria:

Inúmeros caboclos-artesãos [...] a materialização das experiências vividas por homens e mulheres paraenses, representam seus olhares sobre o mundo em que vivem ao mesmo tempo em que encantam e alegrem crianças, jovens e adultos [...] no município de Abaetetuba, cidade localizada no nordeste do Pará, banhada pelo rio Maratauíra (afluente do Rio Tocantins), distante 101,5 km em linha reta da capital do Estado, Belém (SILVA, 2012, p. 13-14).

Outros iniciaram por necessidade de manutenção da família e, outros, por interesses pessoais, como bem relata D. Teca Miranda, em seu depoimento à pesquisadora:

Eu comecei na pintura dos barquinhos para ajudar meu marido. Peguei no pincel e fui pintando, pintando. Eu continuo na pintura porque a pintura é uma terapia! Quando você está pintando e de repente erra, é melhor então parar e depois voltar para continuar e corrigir com calma e fazer um trabalho bonito. E por isso eu continuo na pintura dos barcos (D. Teca Miranda, julho, 2022).

Conforme o relato coletado por meio das narrativas orais dos artesãos participantes desta pesquisa, é unanimidade o reconhecimento que o interesse pela profissão de artesão de miriti ainda continua “vivo”, mesmo após as dificuldades passadas no início de suas carreiras bem como nos últimos períodos devido à pandemia causada pelo Coronavírus. Quanto a isso, alguns mestres artesãos relatam:

No início, a venda era feita na Praça do Carmo e depois da Sé, sem cobertura, alguns sem lona, era na grama que a gente colocava os brinquedos para vender (Mestra D. Pacheco, abril, 2022).

Antes a gente saía daqui (Abaetetuba) uns quatro dias de barco e ficava na lá frente nas embarcações porque não tinha onde a gente ficar [...] alguns tentavam se ajeitar com o pouco dinheirinho que levavam outros nem isso, saíam pedindo nas casas para conseguir comida para se manter até conseguir vender alguma coisa (Mestre Diabinho, abril, 2022).

Durante essa Pandemia, ficou mais difícil vender, se não fosse o Sebrae arrumar uma feira para nós, ia ficar difícil para alguns (Mestre Vitorino, abril, 2022).

Atualmente, sabe-se somente que os que estão inseridos nas associações APAAM são provenientes da quase extinta ASAMAB, devido continuidade seja no pagamento das mensalidades, quanto ao fato de ainda estarem atuando na produção do artesanato de miriti. Conforme dito pelo Mestre Miranda:

Durante esse período da Pandemia, muitos não conseguiram vender, nós não porque temos outros pontos de venda em Belém e para fora (outros estados) (Mestre Miranda, abril, 2022).

Mesmo com o fim da ASAMAB, a gente continua produzindo... a gente tá apostando nessa nova associação, nessa fundação do miriti... aí a gente se juntou com o pessoal do Miranda (na APAAM), mas a gente produz o ano inteiro, mas a principal venda ainda é no Círio de Nazaré que a gente acredita que vai ter esse ano (Mestre Diabinho, abril, 2022).

Já na associação MIRITONG, a atuação e participação se dá pelo fato de muitos artesãos utilizarem o mesmo espaço (ateliê do Valdeli) como ponto de encontro e de produção/confecção para seus produtos e/ou ações socioculturais.

Assim, o fato de ainda estarem produzindo e comercializando os artesanatos de miriti, suscita que ainda apresentam interesse pelo/a ofício/profissão de artesão de miriti, mesmo porque os artesãos relataram que este trabalho continua sendo o seu único meio de subsistência e de resistência da profissão de artesão iniciando pelo planejamento sobre a construção dos produtos feitos de miriti.

3.2 O PLANEJAMENTO SOBRE A CONSTRUÇÃO DOS PRODUTOS FEITOS DE MIRITI

A produção do artesanato do miriti iniciasse desde a coleta das “braças” do miritizeiro (pecíolo que sustenta a folhagem em forma de leque) até a peça pronta, seca, acabada e embalada para comercialização.

O planejamento sobre a construção dos produtos feitos de miriti pela maioria dos artesãos começa com a compra das “braças” na “beira” (na feira que se localiza às margens do rio Maratauíra que banha a frente da cidade de Abaetetuba). Tais “braças são coletadas, secadas, tratadas separadas em feixes e trazidas pelos ribeirinhos das ilhas do município. Há casos de “atravessadores que compram destes ribeirinhos nos locais onde eles moram e revendem na “beira” por um preço mais elevado.

Tal fato foi percebido somente nos artesãos que vivem na sede do município, o artesão Gugu o único dos participantes a residir no interior (ramal do Tauerá de Beja), é o único cujo planejamento de construção dos produtos inicia desde o manejo, a coleta da “braça” (Foto 1), a confecção (o início do entalhe para dar a forma inicial), o entalhe (os cortes, a selagem, a colagem, a pintura, a secagem, a precificação – colocar preço –, a embalagem até a comercialização em feiras, em eventos ou por encomendas).

Foto 1: Artesão explicando sobre o corte da “braça” do miritizeiro.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2022.

Pela tradição das vendas de artesanatos no Círio de Nazaré (período de maiores vendas) não ter ocorrido nos últimos anos, alguns artesãos das associações em vigência no município de Abaetetuba continuam a produzir, só que em menor escala.

Pelo relato de Mestre Amadeu, percebe-se o quanto a profissão de artesão de miriti é promissora e produtiva economicamente, já que nos relatos, os artesão expuseram as alegrias de conquistas advindas após e/ ou durante as vendas. Conforme segue:

Tudo o que tenho consegui pelo brinquedo de miriti, essa casa grande, bonita e acochegante consegui fazer com o fruta das vendas dos brinquedos. Consegui a pouco tempo realizar um sonho que eu tinha a muito tempo de comprar um sítio para mim, e consegui (Mestre Miranda, abril, 2022).

Logo que eu casei, nós vivíamos em casa de aluguel, depois com as vendas dos brinquedos, nós compramos esse terreninho. Aí um dia, em 2006, eu ganhei um prêmio como mestra de miriti, mas não fiquei sabendo, até que um dia me falaram e fui em Belém, no Museu do Círio, aí foi que me falaram e eu além de receber o certificado de mestra ainda ganhei R\$6.000,00, aí eu já tinha uns 15 mil no banco e tirei e foi que fiz esta casa para nós... (Mestra D. Pacheco, abril, 2022)

Eu já viajei e conheci muitos lugares por conta do brinquedo de miriti, já fui para o Rio de Janeiro, para São Paulo, já fui até para fora...para Guiana, Guiana Francesa, até tive que tirar passaporte, que era uma coisa que eu achava bonito terem mas nunca pensei que um dia eu ia ter (Nildo, abril, 2022).

Gomes (2013, p. 24) elucida: “nos eventos artísticos, somos despertados para uma sensibilidade estética, que, ao mesmo tempo, retorna ao cotidiano, recicla os elementos da tradição e cria resistências ao seu suposto desaparecimento”. O que é corroborado pelos relatos dos artesãos: as suas alegrias de conquistas advindas dos benefícios da profissão de artesão de miriti, após a divulgação mais ampla deste produto no âmbito (inter)nacional.

3.3 OS PRODUTOS DE MIRITI EXPRESSOS PELOS ARTESÃOS COMO RELEVANTES

Os saberes ligados à cultura do miriti são essenciais para além da subsistência de famílias de artesãos, mas principalmente para o legado que os artesãos de miriti vêm deixando e construindo ao longo dos tempos e que merece ser preservado como forma de resistência destes saberes locais e da própria existência dos artesanatos de miriti.

A questões acerca dos produtos de Miriti expressados pelos artesãos, em seus relatos orais, como relevantes para os saberes locais de artesanato de miriti foram observados em dois momentos: durante o primeiro contato com o artesanato de miriti e depois com a confecção de produtos criados pelos próprios artesãos, como marca identitária destes.

No momento do primeiro contato, nota-se que alguns o tiveram devido ao fato dos pais já fazerem brinquedos para seus filhos (os artesãos) e/ou confeccionar peças para vendas. Conforme relatos a seguir.

Eu nasci no interior, nas ilhas, e não tínhamos condições muito boas, e meu pai então fazia os barquinhos para brincarmos na água grande quando dava na terra perto da casa (Nildo, abril, 2022).

Eu conheci o brinquedo de miriti mesmo foi quando e era pequeno porque meu pai fazia os barquinhos, os brinquedos para os filhos brincarem (Valdeli, abril, 2022).

Eu aprendi a fazer os brinquedos com meu pai que já fazia, meu pai era artesão e carpinteiro, um dia ele fez uma canoa dessas grandes de uns dois metros e calefetou com barro, sabe como é né? Porque ele não tinha cola, essas coisas que a gente usa hoje, aí vedou e colocou eu e meu irmão dentro e aguentou (Mestre Cita, abril, 2022).

Já os demais consideraram os artesanatos como relevantes para os saberes locais de miriti os mais ligados ao cotidiano atual: (mini)aparelhagens de sons, ratinho que corre, barcos mais elaborados com escudos de times e/ou similares aos reais.

Foto 2: Os artesãos e seus produtos relevantes para os saberes locais de miriti

Fonte: acervo da pesquisadora, 2022.

Os produtos criados pelos próprios artesãos como suas marcas identitárias variam bastante de artesanato para artesanato devido aos seus gostos particulares às suas vivências. Porém, ainda se nota que dentre os artesãos mais antigos (acima de 60 anos), os brinquedos escolhidos por estes como relevantes para os saberes locais de miriti se relacionam aos temas dos brinquedos tradicionais ligados à natureza ou à vida cotidiana: pássaros, barcos, cobra, jacaré, pombinha.

Dentre os mais jovens (abaixo de 60 anos), aparece, nos relatos orais, o gosto pela confecção de cortinas, flores, girândolas com pequenos pássaros semelhantes a móveis.

Foto 3: Mestra D. Pacheco**Foto 4:** Nildo

Fonte: acervo da pesquisadora, 2022.

Mas há artesanato que não seguem estas regras, como o caso da Mestra D. Pacheco (foto

3) que prefere as caminhas e beliches para bonecas, o artesão Nildo (foto 4) se destaca por se especializar em brinquedos com movimento e de personagens de desenhos animados infantis.

São saberes que transcendem os saberes científicos são saberes, pois:

compõem um conjunto de informações, modos de fazer, criar e saber, que são transmitidos oralmente entre os participantes de determinado grupo, transcendendo gerações, via de regra agregados à biodiversidade e que representam não somente o trabalho destas comunidades, mas constituem parte da sua cultura, suas práticas e seus costumes (CARVALHO; LELIS, 2014, p. 1).

Percebe-se assim, que os artesanatos partem dos interesses e/ou vivências que os artesãos carregam consigo em seus conhecimentos sobre os saberes locais, por isso há uma demanda diferenciada quanto aos estilos de produtos que cada um produz e comercializa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os saberes locais expressam os valores contidos nas memórias das mais diversas comunidades espalhadas pelas regiões do Brasil. Tais saberes são transmitidos gerações a fins por meio de relatos orais, desde as mais antigas civilizações e pelos mais antigos de cada tribo, comunidade, vilarejos, aldeias, sítios.

Os “antigos” são normalmente chamados de mestres e/ou mentores, os quais, pelo notório saber adquiridos pela vasta experiência de vida, são tidos como os mais aptos na transmissão dos saberes locais e, na tradição do artesanato de miriti era notória esta cena: casa-ateliês com crianças e jovens talhando, lixando, pintando e brincando com os artefatos feitos de miriti que “alçaram voos” além-fronteiras: tanto regionais, nacionais e até internacionais.

Atualmente, é notório que a divulgação quanto aos saberes locais do artesanato de miriti produzido em Abaetetuba alcançou o mundo devido ao esforço dos artesãos que produzem os artesanatos de miriti e os quais trazem consigo, desde os conhecimentos sobre a feitura do produto, os termos dados às peças, às ferramentas e aos temas, e demais saberes locais, até o manejo e a comercialização, os quais vêm diferindo ao longo do tempo e que sofrem as influências das mudanças sócio culturais globalizadas, as quais atingem principalmente os jovens e adolescentes abaetetubenses que antes lotavam as casa-ateliês.

Na busca pelo conhecimento, pela valorização e pela busca da manutenção e perpetuação dos saberes locais de miriti, a imagem do “mestre” pode ser agregada também aos professores das escolas do município de Abaetetuba quando se almeja modificar a realidade socioeducativa e socioambiental de adolescentes e jovens para transformá-los em agentes multiplicadores e defensores da valorização destes saberes locais.

A experiência vivida pela primeira autora deste artigo também contou com a larga vivência dela como: artesã, diretora administrativa de uma das associações de artesãos já mencionada anteriormente, como alfabetizadora, como coordenadora de turmas de alfabetização/letramentos de jovens e adultos e como professora. Estes fatos colaboraram para que a pesquisadora buscasse meios de inserir o artesanato de miriti no âmbito escolar/educativo.

As experiências socioeducativas, da educadora e de alguns dos artesãos, apontaram possíveis soluções na execução de como utilizar os saberes locais de miriti diretamente nas salas de aulas das escolas do município de Abaetetuba.

Além disso, a vivência coletiva dos artesãos, seja nas associações de artesãos, seja nos convívios familiares nas casa-ateliês, proporcionam momentos e troca de saberes que se ligam a princípios, metas e objetivos que visam ao bem comum tanto das pessoas quanto do meio ambiente que os cercam e que fornecem a matéria-prima para os produtos feitos do buritizeiro, mas que para o amazônida baixotocantino é o “sagrado” miriti por ser a árvore de que tudo se aproveita.

Portanto, a utilização pedagógica dos saberes locais de miriti possibilita ensinar/aprender desde as noções de métrica e valores matemáticos, utilizados na confecção e na venda dos produtos, até na aquisição e no desenvolvimento da escrita em nomes de pássaros e em barcos de miriti, aproveitando as Competências e Habilidades que a experiência dos mestres artesãos expressam quanto aos saberes locais de miriti e sobre a vida.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 19ª ed. (1ª ed.: 1981). São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CARVALHO, Fábria Ribeiro Carvalho; LELIS, Acácia Gardênia Santos. Conhecimento tradicional: saberes que transcendem o conhecimento científico. *In: XXIII CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI*, 2014. **Anais[...]**. 2014.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1ª ed. 13ª reimp. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GOMES, Jones da Silva. **Cidade da Arte: uma poética da resistência nas margens de Abaetetuba. - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas**. 2013. Tese. (Doutorado em Sociologia e Antropologia) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – PPGCS, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.
- LEFF, Enrique. **Saber Ambiental**. Vozes: Petrópolis, 2001.
- LOBATO, Lidia Sarges; RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas. Brinquedo de miriti: tradição, gênero e currículo multicultural. *Revista Interdisciplinar MARGENS: revista do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades da UFPA, Abaetetuba*, v.11, n.16. p. 285-300, jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/5410>. Acesso em: 21 nov. 2019.
- LOUREIRO, João. de Jesus Paes. **Cultura Amazônica. Uma poética do imaginário**. Belém, CEJUP, 1995.
- MANHÃES, Luciana Ribeiro Trajano. **Caracterização da polpa de buriti (Mauritia Flexuosa, Mart.): um potente alimento funcional**. 2007. Dissertação. Curso de pós-graduação em ciência e tecnologia dos alimentos (Mestrado em Ciências e tecnologias de alimentos) - Instituto de tecnologia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2007.
- RIBEIRO, J.O.S.; BEZERRA, L. C.; SILVA, A. C. Santos. **Brinquedo de miriti: tradição e patrimônio no livro didático**. J. R. [et al] (org.). Abaetetuba: Abaeté, 2018. *E-book* do III Eped. Abaetetuba: Abaeté, 2018. Disponível em:

<http://cubt.ufpa.br/publicacoes/documento/faecs/Ebook%20III%20Eped-min.pdf>. Acesso em: 22 maio 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do tempo: para uma nova cultura política**. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

SANTOS, Ivamilton Nonato Lobato dos; SILVA, Maria de Fátima Vilhena da. Saberes da tradição na produção de brinquedos de miriti – Patrimônio cultural. **Revista Educação, Cultura e Sociedade- ECS**: revista virtual da Universidade do Estado do Mato Grosso, UNEMAT, Mato Grosso, n. 2, v. 2, p. 63-77, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/7874/5288>. 22 maio 2019

SILVA, Claudete do Socorro Quaresma da. **Brinquedo de miriti: educação, identidade e saberes cotidianos**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.

A LUTA PELA IDENTIDADE INDÍGENA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA COMUNIDADE PORTO PRAIA DE BAIXO (TEFÉ-AM)

Nelma Catulino Oliveira¹
Pedro Henrique Coelho Rapozo²

RESUMO

Este artigo é resultado da pesquisa de mestrado, intitulada “Educação escolar indígena: processos de implementação e efetividade das políticas educacionais na comunidade Porto Praia de Baixo (Tefé/AM)”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH), da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Tem por objetivos apresentar a contextualização do processo histórico de mobilização étnica do povo indígena Kokama, que vive na comunidade Porto Praia de Baixo, município de Tefé, estado do Amazonas e identificar e caracterizar os agentes sociais que contribuíram para a implementação da educação escolar indígena neste lugar. Utiliza-se como metodologia a revisão bibliográfica, a análise de fontes documentais, assim como, entrevista com moradores e professores da comunidade em questão. Verificamos como resultado desta pesquisa o papel crucial dos agentes sociais para a implantação de políticas educacionais em Porto Praia de Baixo e o reconhecimento da identidade indígena na comunidade.

Palavras-chave: Identidade. Caboclo. Agentes sociais. Educação escolar indígena.

THE FIGHT FOR INDIGENOUS IDENTITY AND SCHOOL EDUCATION IN THE COMMUNITY PORTO PRAIA DE BAIXO (TEFÉ-AM)

ABSTRACT

This article is the result of the master's research, entitled "Indigenous school education: implementation processes and effectiveness of educational policies in the community of Porto Praia de Baixo (Tefé/AM)", presented to the Interdisciplinary Graduate Program in Humanities (PPGICH), Amazonas State University (UEA). It aims to present the contextualization of the historical process of ethnic mobilization of the Kokama indigenous people, who live in the community municipality of Tefé, state of Amazonas and identify and characterize the social agents that contributed to the implementation of indigenous school education in this place. It is used as methodology the literature

¹ Mestre em Ciências Humanas pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA, e graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. E-mail: ncd0.mic20@uea.edu.br

² Professor da Universidade do Estado do Amazonas/UEA. Professor do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas - PPGICH/UEA. Professor do Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais PROFCIAMB. Professor do Programa de Pós-Graduação Doutorado em Saúde Pública na Amazônia - FIOCRUZ. Graduado em Ciências Sociais/Sociologia, Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Amazonas/UFAM. Doutor em Sociologia - Desenvolvimento e Políticas Sociais pela Universidade do Minho/UM. Bolsista Produtividade em Pesquisa da Universidade do Estado do Amazonas. Coordenador do grupo de pesquisa vinculado ao CNPq, Núcleo de Estudos Socioambientais da Amazônia - NESAM e Coordenador Adjunto Regional da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC-AM. Membro na 6ª Câmara de Populações Indígenas e Comunidades Tradicionais do Ministério Público Federal através da comissão técnica da Plataforma de Territórios Tradicionais. Atua na área de Sociologia Rural, Estado e Políticas de Desenvolvimento na Amazônia brasileira com experiência em pesquisas sobre os temas: Governança ambiental, Áreas Protegidas, Povos indígenas, Fronteiras, Violência, Mineração, Processos de Territorialização e Conflitos socioambientais. E-mail: phrapozo@uea.edu.br

review, the analysis of documentary sources, as well as interview with residents and teachers of the community in question. We verified as a result of this research, the crucial role of social agents for the implementation of educational policies in Porto Praia de Baixo and the recognition of indigenous identity in the community.

Keywords: Identity. Caboclo. Social agentes. Indigenous school education.

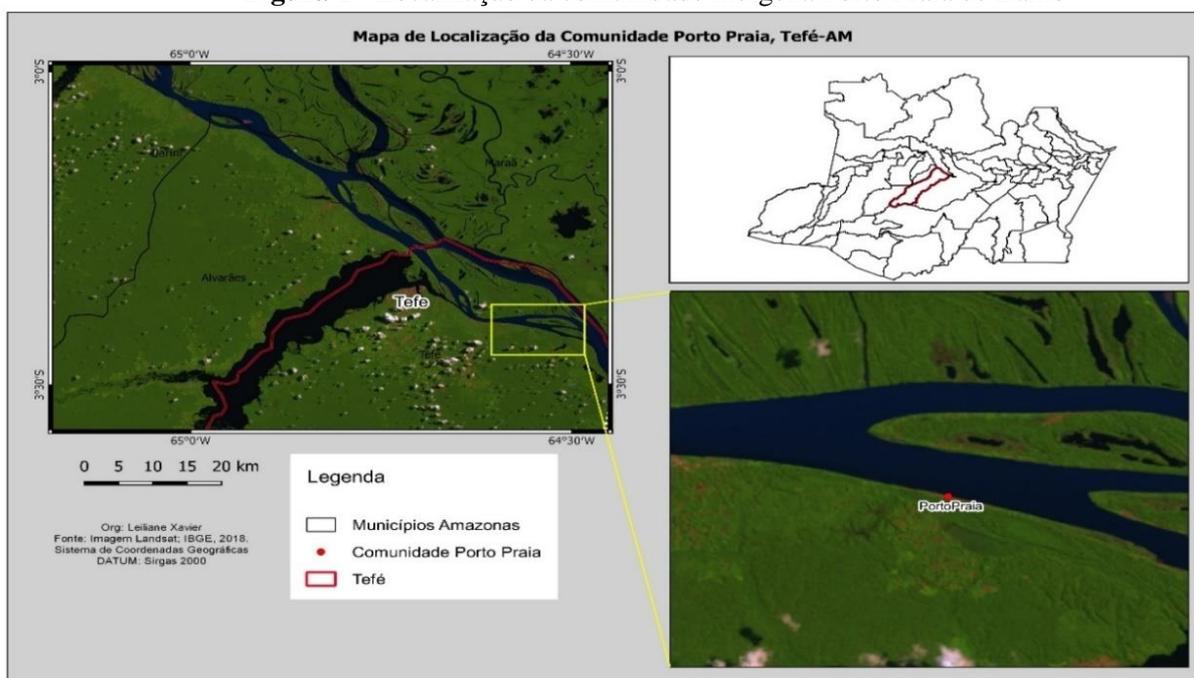
Data de submissão:01.07.2022

Data de aprovação: 17.04.2023

INTRODUÇÃO

A comunidade indígena Porto Praia de Baixo está situada no município de Tefé, estado do Amazonas, à margem direita do rio Solimões, no Paran³ São Francisco, médio rio Solimões. A comunidade está a 28 km da cidade de Tefé, o acesso é fluvial, em canoas com motor rabeta⁴ (meio mais usado pelos moradores), o trajeto demora cerca de 1 a 2 horas. Na figura abaixo, temos o mapa de localização da comunidade indígena de Porto Praia de Baixo, com relação a cidade de Tefé.

Figura 1 - Localização da comunidade indígena Porto Praia de Baixo



Fonte: Imagem Landsat; IBGE, 2018.

Porto Praia de Baixo é a única comunidade que fica no território indígena com o mesmo nome. Segundo o “Relatório em Prol da Demarcação da Terra Indígena Porto Praia de Baixo, município de Tefé, AM”⁵, elaborado pelo CIMI em 2019, e informações coletadas

³ Paran³: Braço de rio separado deste por uma série de ilhas.

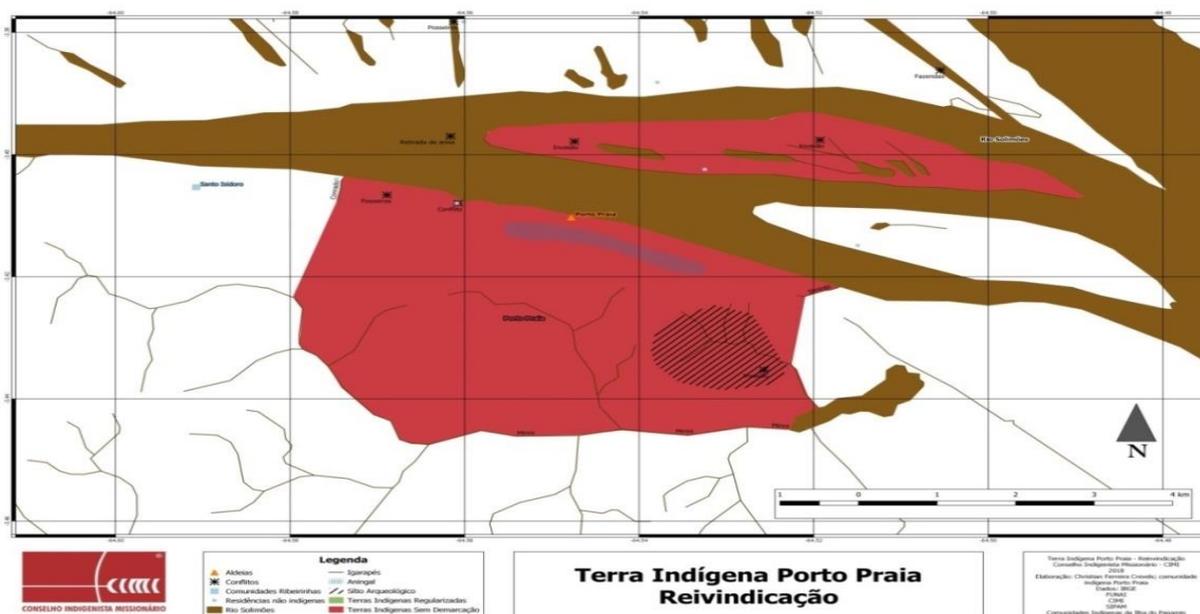
⁴ Embarcação de pequeno porte usada pelos indígenas e ribeirinhos em Tefé, acoplado em uma canoa de tamanho variável, com tamanhos de cinco a dez metros.

⁵ Informações presentes no relatório: “Este relatório não se pretende um substituto ao Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação que deve ser elaborado no âmbito do processo de identificação e delimitação da Terra Indígena a ser realizado pela FUNAI como preveem o Artigo n.º 231 da Constituição Federal de 1988 e o Decreto no 1775/96, de maneira estabelecida pela Portaria no 14/96”.

durante a pesquisa, o território indígena reivindicado limita-se ao norte com o sítio “Ilha Nova”, ao sul com a Comunidade Mirini, ao leste com a propriedade “Centenário” e ao oeste com a “Fazenda Santa Adriana”. O território indígena conta, também, com uma ilha em frente à comunidade, conhecida pelos moradores como Ilha Nova.

Segundo o relatório CIMI 2019, este território indígena possui pouco mais de três mil hectares e a Ilha Nova são mais 600 hectares, como observamos na figura 2. Não faz limites com outras terras indígenas já reconhecidas e não é sobreposta a Unidades de Conservação, no entanto, é sobreposta à cadastro ambiental rural.

Figura 2 - Área reivindicada pela comunidade Porto Praia de Baixo



Fonte: Arquivo do CIMI, 2019.

Na entrevista com um dos líderes comunitários e Agente de Saúde Indígena - AIS, Alexandre⁶, em dezembro de 2021, apenas a propriedade do “Centenário” gera uma disputa entre a comunidade com os proprietários, em que é uma área muito usada pelos moradores para a coleta da castanha.

Segundo levantamento da Secretaria Especial de Saúde Indígena - SESAI, em 2021, a população da comunidade Porto Praia de Baixo era composta por 115 famílias, em torno de 400 pessoas, a maioria deles se identificam como pertencentes ao grupo étnico Kokama, alguns como Ticuna e outros como não indígenas. No local, é possível encontrar algumas pessoas do povo Mayoruna (Matsés), Kambeba, entre outros povos, isso ocorre pelas relações de casamento e a formação da comunidade.

Sobre a formação de Porto Praia de Baixo, um dos primeiros moradores nos relata na entrevista realizada em dezembro de 2021 a seguinte informação:

Quando cheguei aqui em 81, já depois de casado tinha o barracão da proprietária e a casa da minha irmã mais velha. Ela morava ali em cima e eu fiz minha casa aqui embaixo. Aí o pessoal foi chegando por intermédio da família. No início éramos seis famílias, e depois foi aumentando. (Valdemar, agricultor, entrevista, 2021).

⁶ A pesquisa se insere nas condições de anonimato previstas nas resoluções CNS 466/2012 e CNS 510/2016. Doravante todos os entrevistados terão os nomes fictícios, com a profissão. O senhor Alexandre é também uma liderança muito influente na comunidade.

A moradora Thais, na entrevista concedida, também traz informações sobre o início da formação da comunidade, seu pai foi um agente importante na construção da comunidade, tendo várias vezes a responsabilidade de fazer o diálogo de novos moradores com os proprietários da área onde hoje se localiza a comunidade, a senhora Thais relata que:

Meus pais foram um dos primeiros moradores aqui do Porto Praia, ainda na década de 70. Eles casaram e viveram aqui, desde então, com meus 12 irmãos. Aqui no início tinha um barracão, que pertencia a senhora Maria do Carmo. Ela permitiu que meu pai vivesse aqui. Ele tirava muita seringa e vendia em Tefé. Além da roça, ele plantava muita juta e Malva. (Thais, agricultora, entrevista, 2021).

O início da formação da comunidade de Porto Praia de Baixo se deu por volta da década de 1970, como observamos no relato dos moradores e por meio dos arquivos históricos consultados sobre o local. A principal atividade desenvolvida pelos primeiros moradores foi a extração da castanha, juta, malva e o látex.

A trajetória do senhor Valdemar assemelha-se a dos demais moradores da região. Quando criança, ele veio da região com os pais, onde atualmente se localiza o município de Fonte Boa, e sua avó materna chegou a Fonte Boa ainda muito jovem, vinda do Peru.

No início da formação, a área pertencia a senhora Maria do Carmo, que concedia terra para os novos moradores, na prática do arrendamento. O consentimento para morar estava vinculado à extração de castanha. Os primeiros moradores conseguiam a autorização da proprietária da área depois dos acordos estabelecidos, ligados às relações de aviamento. Sobre este sistema muito presente na região do médio Solimões, a antropóloga Priscila Faulhaber (1987, p. 81) destaca que “no médio Solimões as relações mercantis podem ser caracterizadas pelo sistema de aviamento, mediante a comercialização e parte da produção agrícola (farinha juta), extrativista (castanha, seringa, madeira) e da pesca”. Para Sampaio (2002, p. 1), a relação conhecida na Amazônia como sistema de aviamento dá-se quando “o comerciante aviava mercadorias como adiantamento financeiro do empreendimento e ditava a equivalência deste capital em espécie com os produtos fornecidos por seu cliente”.

Com a mudança da proprietária para a cidade de Tefé, a área ficou sobre a responsabilidade de Américo Queiroz⁷, seu irmão. Após alguns anos, a comunidade se organizou para comprar a área, mas recebeu a proposta de um político de Tefé para a aquisição do território. A proposta não foi cumprida e os moradores não conseguiram arrecadar o dinheiro necessário para adquirir a área.

De acordo com relato dos moradores, a possibilidade de comprar a área da comunidade aconteceu na década de 1990. Segundo Faulhaber (1987), neste período, a região do médio Solimões passava por mudanças na estrutura fundiária, como podemos observar a seguir.

Nos dias atuais, as alterações reais na estrutura fundiária local marcam no processo fundiário seu caráter propriamente financeiro, e acarretam a generalização da utilização da terra como objeto de compra e venda. A introdução de investimentos financeiros para viabilizar a produção de dendê, assim como em infraestrutura urbana e rodoviária pela prefeitura de Tefé e pelo governo do Estado do Amazonas vêm alterando o preço da terra no médio Solimões, diferenciando-se este preço à medida que se afasta da cidade de Tefé (...). (FAULHABER, 1987, p. 85).

Mesmo não sendo um território demarcado, os moradores possuem direitos indígenas reconhecidos pelo Estado no âmbito da saúde e educação, e a luta por reconhecimento por

⁷ Américo Queiroz: Irmão da primeira proprietária da área onde se formou a comunidade de Porto Praia de Baixo. Gerenciou o local após a partida de sua irmã para a cidade e depois de alguns anos também saiu do local, segundo informações verbais dos moradores.

identidade étnica e territorial atrelam-se às novas mobilizações étnicas ocorridas em Tefé, a partir dos anos 2000, em que “novos” grupos e comunidades buscam pelo reconhecimento indígena “formal” na região (FAULHABER, 1998).

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Vários povos indígenas no Brasil passam por um processo de “reconhecimento étnico”, questionamentos sobre a sua identidade são efetuados pelo Estado e pelas populações não indígenas, e a categoria “caboclo” surge no discurso para deslegitimar a identidade indígena na região do médio Solimões. Trata-se de uma categoria usada para classificar a população rural da Amazônia, e era costumeira entre moradores de Porto Praia de Baixo antes do reconhecimento como indígena.

A categoria “caboclo” pode ser interpretada no discurso acadêmico de diversas formas, como categoria mediadora entre o dentro e o fora, o interior e o exterior, e não pode ser apreendida em descontinuidades e rupturas, conceituais ou práticas, entre um espaço regional e um tempo colonial, e os espaços e tempos pós-coloniais, translocais ou transnacionais (RODRIGUES, 2006).

No livro, “Santos e Visagens: um estudo da vida religiosa de Ita/Amazonas” de Eduardo Galvão (1955), encontram-se algumas formas no uso do termo “caboclo”, como as características físicas, usadas para acentuar posição social, “assim, um carregador de água, branco como poucos na comunidade, era classificado como caboclo, no sentido racial e social dessa designação”. (GALVÃO, 1955, p. 28).

A categoria “caboclo”, na região Amazônica, tem uma relação direta com os povos indígenas. Em alguns momentos, essas definições podem ser usadas para os mesmos grupos sociais e por pessoas que não pertencem ao grupo. A validade da categoria “índio” há muito mais tempo se estabeleceu na sociedade brasileira e, assim, ajuda a compreender como um rótulo de identificação, semelhante ao de caboclo, ganhou significado concreto e foi aceito por quem o recebeu (LIMA-AYRES, 1999).

Para Lima-Ayres (1999), de todas as formas colocadas aqui, a palavra “caboclo” aparece como uma “categoria de classificação social”. É também usado na literatura acadêmica para fazer referência direta aos pequenos produtores rurais de ocupação histórica. Na antropologia, a definição de caboclo, como camponeses amazônicos, é objetiva e distingue os habitantes tradicionais dos imigrantes recém-chegados de outras regiões do país. Ambas as acepções de caboclo, a coloquial e a acadêmica, constituem categorias de classificação.

Em Porto Praia de Baixo, “caboclo”, aparece em vários discursos dos moradores para se referir a eles. Na região do Médio Solimões – AM, a população rural ainda é chamada de “cabocla” e, com isso, a população rural que tenta se legitimar enquanto indígena é chamada pelos demais moradores da área rural e, principalmente da área urbana, como “índios de mentira”. Sobre esta região Lima-Ayres (1999) esboça que, ocasionalmente, outros nomes genéricos, tais como, trabalhadores rurais, ribeirinhos ou agricultores são usados, mas estes não carregam a mesma conotação regional que caboclo. O “caboclo” é mencionado sempre que “o homem amazônico típico” está em discussão.

Com todos esses significados, Lima-Ayres (1999) resume que a categoria social “caboclo” é caracterizada pela ausência de uma identidade coletiva forte. A população rural tem, ao contrário, identidades locais, do ponto de vista de uma observação externa que nela percebe traços físicos comuns.

Entende-se aqui a identidade similar a pensada por Hall (2006): algo formado, temporalmente, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento, e sim incompleta, que está sempre "em processo", sempre "sendo formada".

Este processo que vem ocorrendo na região do médio Solimões e na comunidade pesquisada, onde populações formadas por ribeirinhos, agricultores e pescadores, classificados como “caboclos”, lutam por reconhecimento de sua identidade indígena, classificado por Oliveira (2004) como Etnogênese, que abrange tanto a emergência de novas identidades, como a reinvenção de etnias já reconhecidas. Ou seja:

O que seria próprio das identidades étnicas é que nelas a atualização histórica não anula o sentimento de referência à origem, mas até mesmo o reforça. É da resolução simbólica e coletiva dessa contradição que decorre a força política e emocional da etnicidade. (OLIVEIRA, 2004, p. 33).

Para Grunewald, (2004, p. 140):

Ao se trocar a noção de aculturação pela de etnogênese, pode-se não visualizar grupos que sofreram perdas, mas perceber a formação de novos agrupamentos étnicos que foram se construindo por entre descontinuidades históricas, assumindo a denominação de índios, uma vez que seus antepassados eram designados e que assim podiam ter acesso à terra e obter assistência da União.

Em contato com Porto Praia de Baixo, podemos perceber o que Grunewald (2004) coloca sobre a etnogênese, em que não ocorreu somente uma perda de um grupo específico, a comunidade é formada por uma diversidade étnica, mas como as primeiras famílias se reconheceram como pertencentes do povo Kokama, os demais se juntaram a eles, formando uma maioria, as quais as relações de casamento se diversificam e se ampliam com pessoas de vários outros grupos étnicos. A antropóloga Priscila Faulhaber (1997), denomina este movimento como sendo uma forma de reinvenção da identidade no médio Solimões, onde:

Os representantes de diferentes grupos étnicos reinventam tradições destruídas pelas rupturas históricas, formulando um discurso com base na memória social, ainda que fragmentária, e nos registros documentais aos quais têm acesso através da interação, seja com o movimento indígena de outras regiões e de outros países (...). (FAULHABER, 1997, p. 84).

Abordaremos neste artigo também os agentes sociais. Pierre Bourdieu (2014, p. 491), entende que os “agentes sociais são ao mesmo tempo, e inseparavelmente, produtores e produtos do Estado”; “agentes sociais não são simplesmente partículas movidas por forças físicas” (BOURDIEU, 2014, p. 227). Assim, os agentes sociais constroem a realidade social.

2 DESENVOLVIMENTO

A necessidade da “reinvenção da identidade” se deu por diversos aspectos, mas ocorre principalmente como um mecanismo de garantir, enfim, um território para as comunidades, na tentativa de diminuir os conflitos fundiários que ocorrem na região. Dentro dessa reinvenção, também foi preciso “convencer” os demais membros da comunidade, que inicialmente não concordavam com a condição de “ser indígena”, principalmente pelos estigmas impregnados na sociedade, como é possível observar em um trecho do documento “Histórico da Comunidade Porto Praia de Baixo, povo Kokama, município de Tefé”, elaborado pelos indígenas da comunidade e encontra-se no arquivo do CIMI, em Tefé.

Durante o pedido de reconhecimento, muitos dos não índios da cidade e de outras comunidades diziam que nós íamos perder os direitos que já tinham como branco, outros diziam que só estávamos pedindo o reconhecimento para se beneficiar dos direitos que os índios têm, e que íamos roubar porque índios não iam presos,

chamavam-nos de sem culturas, aproveitadores e interesseiros entre outros insultos. Porém mesmo sofrendo discriminação isso não desanimava o povo em lutar para ser. (HISTÓRICO DA COMUNIDADE PORTO PRAIA DE BAIXO, povo Kokama, município de Tefé, 8 de agosto de 2013).

Há, diante deste cenário, um conflito externo dos moradores no processo de reconhecimento étnico. Na comunidade, o cenário não era muito diferente, sendo possível entender essa ação por meio de Roy Wagner (2010), quando aponta uma relação direta da invenção com a convenção cultural:

Identificando a orientação com a consistência compartilhada das associações convencionais a invenção com a contradição impositiva dos contrastes diferenciadores, podemos concluir que a necessária interação e interdependência é entre elas a necessidade mais urgente e poderosa na cultura humana. A necessidade da invenção é dada pela convenção cultural e a necessidade da convenção cultural é dada pela invenção. Inventamos para sustentar e restaurar nossa orientação convencional; aderimos a essa orientação para efetivar o poder e os ganhos que a invenção nos traz. (WAGNER, 2010, p. 96).

A colonização na região do médio Solimões fez surgir uma complexa formação étnica, disseminando mais preconceito para quem está inserido neste processo de reconhecimento étnico, com questionamentos de não indígenas e, até mesmo, de instituições, sobre a “verdadeira identidade”. De acordo com Faulhaber, a formação das identidades étnicas, no Solimões, ocorreu da seguinte forma:

As identidades étnicas no Solimões foram criadas pela relação entre agentes do processo histórico da colonização. Pode-se citar, entre os primeiros agentes interventores, os missionários, os comerciantes e os representantes coloniais, que interagiram com as etnias indígenas. (FAULHABER, 1997, p. 84).

A região do médio Solimões recebeu inúmeros indígenas, compulsoriamente submetidos aos processos de “civilização”, assimilação e aos trabalhos com a extração da seringa. No processo de deslocamento dos indígenas de seus territórios, novos territórios foram surgindo a partir da ocupação humana nessa região. Na comunidade de Porto Praia, sua maioria se autodeclara pertencente ao povo Kokama, o qual possui a história marcada pelo deslocamento do Peru em “busca de melhores condições de vida para as famílias, promovendo o movimento contínuo de migração no Rio Solimões”⁸ (ISA, 2021).

A “reorganização social” presenciada na comunidade indígena de Porto Praia de Baixo, e no município de Tefé, pode ser entendida pelo processo de “territorialização” na concepção de Oliveira (2004, p. 22), o qual significa:

i) A criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora; ii) a constituição de mecanismos políticos especializados; iii) a redefinição do controle social sobre os recursos ambientais; iv) a reelaboração da cultura e da relação com o passado.

Em 2002, a comunidade se estabelece internamente como uma comunidade indígena. No documento, Histórico da Comunidade Porto Praia de Baixo, povo Kokama, município de Tefé (2013, p. 1), é possível identificar que, “a partir de 2002 inicia um processo de reconhecimento étnico e territorial, e esse processo continua até os dias de hoje, a terra e o povo já foram reconhecidos como indígena, porém ainda não é demarcada”.

⁸ Informações presentes na página do ISA - InstitutoSocioambiental.org/pt/Povo: Kokama, acesso: junho de 2021.

Para Silva (2019), a partir do pedido de reconhecimento formal, o povo Kokama de Porto Praia de Baixo começa a participar de reuniões, encontros e assembleias organizadas pela União das Nações Indígenas de Tefé (UNI-Tefé), CIMI e FUNAI, pois para os moradores, esses eventos proporcionavam conhecimentos sobre a realidade indígena, estabeleciam alianças para se fortalecerem na luta por reconhecimento étnico, territorial e acesso a políticas públicas.

Conforme o Boletim Informativo do CIMI, Huhuride⁹, a liderança de Porto Praia de Baixo esteve em Brasília no ano de 2018 junto com um grupo formado por lideranças dos municípios de Tefé, Marãã, Carauari e o CIMI, nessa ocasião, entregou diretamente ao então Presidente da FUNAI, Franklimberg Ribeiro, um documento sobre a falta de demarcação de terras indígenas na região de Tefé. Segundo o boletim, “a delegação deixou Brasília com a promessa do presidente da FUNAI de contratar mais pessoas para acelerar os processos de demarcação e de utilizar os mapas indígenas nas demarcações”¹⁰, porém, já era um período de desmonte e desinteresse do Estado Brasileiro pelas políticas indigenistas e as promessas, como esperado, não se concretizaram. No entanto, o território continua sem providências, nenhuma das etapas legais do processo de demarcação foi iniciada pela FUNAI, até o ano de 2021.

Com a falta de providências sobre o território indígena de Porto Praia de Baixo, os conflitos no território são iminentes. Na entrevista concedida pela liderança da comunidade, Alexandre diz que: “aqui a gente sofre vários problemas, com o pessoal que pesca, caça e a retirada de areia aqui próximo da comunidade”. De acordo com a fala, os conflitos ocorrem principalmente com pescadores, madeireiros, caçadores, posseiros e agentes do mineral comercial, no leito do rio, perto ou em frente a comunidade.

Em março de 2021, os indígenas de Porto Praia realizaram a autodemarcação do território, pois, sem providências de demarcação para o território indígena, e com declarações públicas do presidente¹¹ de não demarcação de terras indígenas no Brasil, essa foi a medida encontrada para tentar proteger o território e estabelecer os limites reivindicados. Para Martins e Nóbrega (2020), a autodemarcação retoma a década de 1980, em que, no atual cenário, vem se intensificando pelas violações de direitos e de ações realizadas pelo Estado brasileiro, pondo em risco os modos de existência indígena e ameaçam a proteção de seus territórios.

A demarcação de Terras indígenas está prevista na Constituição Federal (1988, p.133), no artigo 231 “(...) competindo a União demarcá-las” encontra-se, também, regulamentada no decreto 1.775/1996 da Presidência da República que estabelece os passos para tal.

Diferente da demarcação do território indígena, que segue todas as diretrizes do decreto, e é realizada pelas instituições competentes, a autodemarcação é realizada pela organização dos indígenas. As “autodemarcações são estabelecimentos de limites fronteiriços do território, englobando-o em sua totalidade, realizadas a partir da auto-organização indígena. As autodemarcações podem contar (ou não) com retomadas de terras”. (MARTINS; NÓBREGA, 2020, p. 56).

No território indígena Porto Praia de Baixo, a autodemarcação estabeleceu os limites reivindicados pela comunidade, que se organizou e realizou uma expedição para fazer “picadas” e colocar marcações nos limites da área. Foi a maneira encontrada pelos moradores para diminuir os conflitos no território, potencializados pelas faltas de providências sobre a região.

⁹ Boletim informativo do CIMI - Huhuride, Ano 2 - nº 4 - Fevereiro de 2018, disponível no arquivo do CIMI, de maneira impressa e em PDF. A consulta foi realizada no arquivo PDF.

¹⁰ Huhuride, Ano 2 - nº 4 - Fevereiro de 2018, p. 3.

¹¹ Atual presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, eleito em 2018.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, apresentam-se os principais agentes sociais que exerceram um papel importante para implementar as políticas públicas de educação escolar indígena na comunidade de Porto Praia, no período de 2011 a 2021, e que contribuíram para garantir o reconhecimento indígena dos moradores da localidade estudada.

3.1 AGENTES SOCIAIS: O PAPEL PARA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO PORTO PRAIA DE BAIXO

Na pesquisa documental e no trabalho de campo realizados no segundo semestre de 2021, foi possível identificar os agentes sociais: instituições, organizações, moradores e professores que fizeram parte da implantação de diversas políticas públicas. O foco recai, especificamente, na atuação desses agentes sobre as políticas educacionais na comunidade indígena de Porto Praia de Baixo.

Dentre os agentes identificados, constará uma descrição temporal sobre a atuação deles no território de Porto Praia de Baixo; destacam-se algumas lacunas no arranjo, mas, por questão de curto prazo na pesquisa de campo, alguns podem não aparecer neste trabalho.

A União dos povos indígenas de Tefé (UNI-Tefé) foi a primeira organização indígena na região do médio Solimões, fez parte do “movimento indígena”¹² dessa região, que “nos anos oitenta verificou a reinvenção da identidade indígena, e o ressurgimento do ‘movimento dos índios’, a qual aparece associada aos conflitos de terras atuais e a memória de antigas lutas” (FAULHABER, 1998, p. 37).

Antes deste processo, Chaves (2018) traz as formas de organização social vividas pelas populações ribeirinhas que, posteriormente, passariam a lutar por um reconhecimento étnico:

Nas décadas de 1960-1980 as populações ribeirinhas dessa região e demais começam a passar por outro momento: a formação das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) em articulação com o Movimento de Educação de Base (MEB) pela Prelazia de Tefé. A formação das CEBs estabeleceu novos padrões de moradia e organização. As populações que se encontravam dispersas pelas calhas do referido rio foram agrupadas em unidades políticas marcadas pela autarquia e passaram a ser reconhecidas pelo Estado para efeito de implantação de políticas públicas. E é justamente nesse contexto que o movimento indígena do Médio Solimões se forma. (CHAVES, 2018, p. 20).

Com o “ressurgimento” do movimento indígena, na década de 1980, a articulação do movimento indígena em Tefé dá início às primeiras organizações indígenas. Tem-se a União das Nações Indígenas de Tefé (UNI-Tefé), passando a funcionar desde 1989, após sua primeira diretoria eleita (FAULHABER, 1998). Segundo Maciel (2009), a criação da UNI-Tefé foi um esforço dos indígenas da região para unificarem as lutas no médio Solimões.

Assim, em 1993, a UNI-Tefé elaborou seu primeiro estatuto com a assessoria da Pastoral Indigenista de Tefé, tornando-se uma organização juridicamente reconhecida. Em 1995, ela adquiriu um escritório na cidade de Tefé, onde concentrava suas atividades administrativas (MACIEL, 2009).

No período de atuação da UNI-Tefé no médio Solimões, os moradores de Porto Praia de Baixo apontam nas entrevistas como sendo o primeiro contato da população local com as questões indígenas que, antes disso, não tinham “conhecimento” sobre seus direitos. Ao

¹² Para saber mais sobre movimento indígena em Tefé, consultar Faulhaber, 1998; Silva, 2019 e Macedo, 2021.

adentrar o movimento indígena, por meio da UNI-Tefé, alguns moradores passam a frequentar as atividades reguladas pela organização, e começam a tecer um diálogo interno sobre o reconhecimento étnico da comunidade.

Conforme narrado pelos moradores de Porto Praia, a proximidade com o movimento indígena levou ao conhecimento sobre direitos territoriais, saúde e educação escolar indígena, como os moradores não tinham posse da terra e viviam com constante insegurança sobre a possibilidade, ou não, de permanecer na área, o reconhecimento étnico foi a maneira encontrada pela população local para garantir o território.

A partir de 1999, a UNI-Tefé, de acordo com Silva (2019), assinou convênio com a Fundação Nacional de Saúde (Funasa), e passou a gerir a política de atenção básica de saúde indígena na região do médio rio Solimões e seus afluentes, fazendo atendimento em treze municípios¹³.

Mesmo no período que a UNI-Tefé esteve responsável pela saúde indígena, eles não deixaram de se organizar, enquanto movimento, e atuar nas comunidades com informação sobre direitos indígenas.

A organização indígena criada para outra finalidade, com coordenadores sem experiência na administração de recursos públicos, sem o prometido acompanhamento da Funasa, encontrou enormes dificuldades para gerir o convênio. Os recursos foram administrados de acordo a lógica própria dos indígenas e com prioridades que nem sempre combinavam com aquelas que estavam previstas no convênio. A organização, ao final, ficou com dívidas altas, não tendo como pagar as contas, em que, para evitar mais problemas, a UNI-Tefé teve suas atividades encerradas em 2008.

Com o encerramento das atividades da UNI-Tefé, o movimento indígena da região se sentiu enfraquecido e buscou novas alternativas para continuar colaborando com as causas indígenas da região. Para Silva (2019), foi isso que levou a criação, em 2008, da União dos Povos Indígenas do médio Solimões e seus afluentes (UNUPI/MSA), na tentativa de dar continuidade às ações da UNI-Tefé, porém, no momento, está voltada a atendimentos de pautas coletivas.

No período estudado neste trabalho, a UNUPI-MSA foi várias vezes citada pelos entrevistados da comunidade, como parceira na luta pelo território, saúde e educação escolar indígena, como se pode observar na entrevista com um dos moradores.

A nossa comunidade não teria entrado na luta por direitos indígenas, se não tivesse o apoio do movimento indígena, a gente sai para cobrar os nossos direitos, e temos o apoio das instituições... A UNUPI, por muitos anos vêm acompanhando nossas lutas, pelos direitos indígenas. Com relação a educação a gente sempre tem alguns problemas, mas vamos buscamos mudar também com o apoio do movimento indígena, porque é difícil conseguir as coisas sozinho. (Alexandre, AIS, entrevista, 2021).

Segundo a fala do morador, as organizações indígenas, neste caso, a UNUPI-MSA são agentes sociais presentes na formulação, avaliação e implementação de políticas públicas de educação escolar. São agentes que estão próximos das comunidades e possuem uma representatividade frente ao Estado para o diálogo sobre os assuntos que envolvem os povos indígenas da região do Médio Solimões. Observou-se esta atuação da UNUPI, no trecho do relatório anual do CIMI, no ano de 2013:

Os indígenas buscaram se organizar enquanto movimento indígena para discutir os problemas relacionados a terra, ao território, a saúde e a educação. Foram dois

¹³ Os municípios que eram atendidos: “Ipixuna, Envira, Eirunepé, Itamarati, Carauari, Juruá, Jutáí, Fonte Boa, Japurá, Maraã, Uarini, Tefé, Coari.” (SILVA, 2019, p. 63).

encontros articulados pela UNIPI-MSA e Secretaria de Assuntos indígenas com o apoio e assessoria da Equipe do CIMI Tefé, FUNAI, AMIMSA. (CIMI, 2013).

Nesse relatório de 2013, verifica-se a relação das instituições e organizações indígenas e indigenistas no diálogo sobre os assuntos de interesse da população indígena da região de Tefé.

A Fundação Nacional do Índio - FUNAI, por ser uma organização governamental indigenista, sempre foi referência para assistência nas questões de território, saúde e educação. Quando iniciou o processo de reconhecimento territorial, a FUNAI esteve presente nas reuniões, como é possível constatar a partir das atas e documentos encaminhados pela comunidade à organização, obtendo respostas em forma de documentos encaminhados pela FUNAI sobre as demandas da comunidade.

O morador e liderança, Alexandre, durante a entrevista, traz informações sobre a relação inicial que a comunidade desenvolveu com a FUNAI e os assuntos mais relatados por eles a esse órgão.

A FUNAI, no início nos ajudou muito com informações e apoio na causa indígena. Quando tínhamos um direito violado na saúde, na educação, a FUNAI sempre foi procurada e prestava assistência a nossas demandas. Mas atualmente a FUNAI se encontra omissa. A gente não tem mais apoio deles, nem um local em Tefé eles têm mais. Tem que ficar procurando, ligando para encontrar a FUNAI agora. (Alexandre, AIS, entrevista, 2021).

Na fala do morador, observa-se que a FUNAI esteve presente nas articulações iniciais, fornecendo apoio e informações, mas nos últimos anos não têm o mesmo apoio. Isso faz parte de um cenário mais complexo de desestruturação do órgão iniciado em 2016, com o então presidente da república, Michel Temer, e dado sequência no governo do atual presidente Jair Bolsonaro.

No entanto, nos anos anteriores a 2016, os entrevistados relatam que a FUNAI esteve presente em várias reuniões, discutindo educação escolar indígena na comunidade e na cidade de Tefé. Consideravam que a presença deste órgão nas reuniões e reivindicações dava maior legitimidade aos seus pedidos.

O Conselho Indigenista Missionário – CIMI – é uma organização ligada à Igreja Católica, criado em 1972, com objetivo de estar a serviço dos povos indígenas, denunciando as estruturas de dominação, violência e injustiça, em que apoiava as alianças dos povos entre si e com setores populares para a construção de um mundo para todos¹⁴.

A Igreja Católica sempre esteve muito mais próxima das ideias dos grupos dominantes. Esteve à frente da educação escolar indígena de maneira impositiva e com a necessidade de “civilizar” as populações nativas, pois consideravam os indígenas “sem alma”. De acordo com Lopes (2011), os setores da Igreja apoiaram o golpe da ditadura civil-militar, com medo de uma possível adesão do Brasil ao comunismo.

A Igreja Católica, no Brasil, a partir da década de 1970, muda significativamente sua atuação, com o aumento dos trabalhos missionários e a criação das Comissões Pastorais e Comunidades Eclesiais de Base - CEBs, “um dos enfoques principais da então surgida ‘nova linha pastoral’ era de aproximar setores da Igreja aos segmentos mais carentes da sociedade.” (LOPES, 2011, p. 36).

É neste cenário que o CIMI é criado em 1972, e a partir de então, passa a se organizar nas dioceses. Segundo Silva (2019), na região do Solimões, a atuação do CIMI inicia na década de 1970, com a organização de uma equipe, e suas principais ações no médio

¹⁴ Informações contidas na página do CIMI: <https://cimi.org.br/o-cimi/>. Acesso em: nov. 2021.

Solimões são para prestar apoio sobre assuntos jurídicos, de políticas públicas (saúde e educação), terra, sustentabilidade, organização social, controle social, meio ambiente etc.

Na entrevista com um membro do CIMI, é colocada a atuação dessa instituição no município de Tefé, sobre os assuntos que envolvem as políticas educacionais:

Na política de educação escolar indígena o trabalho do CIMI tem se dado na formação sobre os direitos e as especificidades. A política de educação escolar é específica à população indígena e o CIMI tenta levar, por meio das formações jurídico-política, a informação sobre os direitos e a legislação sobre esse assunto. Todas as conquistas sobre educação escolar indígena é fruto de uma mobilização nacional dos movimentos indígenas e o CIMI sempre esteve nesse processo. (Camilla, missionária do CIMI, entrevista, 2022).

Foram-nos narradas as atividades programadas e realizadas nas comunidades e na cidade de Tefé, em que a instituição se tornou referência na busca por informações que envolvem os direitos indígenas, pois

No dia a dia fazemos orientações, a partir do que vai surgindo sobre o assunto, tentando esclarecer sobre a LDB, acesso as universidades, informando sobre cursos, possibilidades de acessos, apoiando na elaboração do PPP das escolas, no calendário diferenciado. (Camilla, missionária do CIMI, 2021).

Destacamos ainda na entrevista com Camilla, que o Plano Político Pedagógico (PPP) está sempre inserido nos principais debates sobre educação escolar indígena, no município de Tefé, no entanto, as escolas da região não conseguiram concluir esse processo de criação do PPP até o ano de 2021, de acordo com a missionária.

As dificuldades de acesso às políticas públicas de educação escolar indígena, na comunidade de Porto Praia de Baixo, são abordadas na entrevista com o CIMI e temos a seguinte fala sobre:

A comunidade Porto Praia, assim como outras comunidades na região de Tefé, que estão no processo de afirmação étnica e territorial, elas tem certa dificuldade de acessar as políticas específicas às populações indígenas e o CIMI vem apoiando, um exemplo foi a construção da escola, que foi um processo muito longo onde foi preciso realizar um pedido ao Ministério Público sobre o assunto, pois a comunidade não tinha uma boa estrutura para atender os alunos e era necessária a construção de uma nova escola. (Camilla, missionária do CIMI, entrevista, 2022).

Tanto a comunidade, como o CIMI, levanta o debate sobre a identidade indígena ser questionada, para barrar o acesso da população de Porto Praia de Baixo às políticas públicas destinadas aos povos indígenas no Brasil. A política de assimilação foi trabalhada pelo Estado durante anos na história do Brasil e atualmente é usada para negar os direitos básicos a esta população. Essa realidade se intensifica na comunidade de Porto Praia, pois não são povos assimilados e sim povos que tentam “reinventar a história”, presente na etnogênese.

A Coordenação de Educação Escolar Indígena – CEEI, ligada atualmente à Secretaria Municipal de Educação Esporte e Cultura - SEMEEC, no município de Tefé, é um agente importante na cobrança por uma educação de qualidade nas escolas indígenas, já que contribuem para a implantação de políticas educacionais e é uma ponte para o diálogo das comunidades indígenas com o município.

Os membros da CEEI são eleitos por meio de reunião com membros dos territórios indígenas de Tefé. Os membros desta coordenação, conforme o relatório das ações da CEEI, se fazem presentes nas conferências locais, estaduais e nacionais de educação escolar indígena, nos encontros organizados pela própria coordenação, e nos eventos, encontros,

reuniões e assembleias de outras organizações indígenas. Estão nos diálogos com a Universidade do Estado do Amazonas para favorecer as políticas educacionais na região.

A partir dessas lutas houve a participação dos moradores e professores nos debates sobre saúde, educação e território, organizados pelo movimento indígena da região e pelas organizações indígenas e indigenistas. A busca por uma educação escolar indígena nos parâmetros jurídicos e constitucionais na comunidade viraria uma luta coletiva apenas nos anos 2000. De acordo com um morador, a primeira reivindicação da comunidade era pelo território, mas ao participar de reuniões e assembleias no município de Tefé, eles passaram a também buscar por uma educação escolar indígena.

A presença dos professores e lideranças da comunidade indígena de Porto Praia de Baixo, é sempre narrada nos relatórios do CIMI, como é possível observar em um trecho desses encontros:

Reunião com lideranças indígenas do Município de Tefé: Aconteceu no dia 25 de maio de 2017, na Escola de Teologia, Tefé (...) aldeias Nova Esperança, Pavão, Porto Praia de Baixo, Boarazinho, Barreira de Cima, Kanata, Arauiri, Jenipauá, Nossa Senhora de Fátima; representantes da Coordenação Municipal de Assuntos Indígenas, Coordenação Municipal de Educação Escolar indígena e membros da equipe do CIMI de Tefé. Teve como objetivo discutir sobre a situação da educação escolar indígenas, conquista de direitos e retrocesso no processo de educação, ao mesmo tempo, buscar encaminhamentos e proposições para garantir a qualidade da educação escolar indígena e manutenção dos direitos e política públicas para os povos indígenas. (RELATÓRIO NARRATIVO ANUAL, CIMI, 2017)

Analisamos outros documentos do arquivo do CIMI e foi possível constatar que a comunidade indígena se faz presente em grande parte das atividades descritas nos documentos. É uma participação ativa, sempre com falas de lideranças e professores da comunidade. A partir do momento que eles se inserem na busca por um por uma identidade Kokama, eles atuam fortemente para garantir esse reconhecimento. Quando questionados sobre a compreensão da educação escolar indígena, a professora entrevistada apresenta a seguinte resposta:

Eu penso que a educação escolar indígena aqui na comunidade é melhor passada pelos professores indígenas. Eles se organizam para passar a cultura para os alunos. Os professores que veem de fora, da cidade, estão mais preocupados em passar os conteúdos dos livros didáticos. (Mariana, professora, entrevista, 2021).

Portanto, os agentes sociais citados estão sempre atuando para a implantação de políticas públicas de educação escolar indígena. Na descrição do “Encontro de Planejamento da Educação Escolar Indígena do município de Tefé”, presente no relatório do CIMI, referentes ao ano de 2017 a 2018, notamos:

O encontro aconteceu na aldeia Porto Praia de Baixo no dia 22/12/2017 e contou com a participação dos professores, gestores, lideranças, pais, alunos, comunitários indígenas, Coordenação de Educação Escolar Indígena Municipal-CEEI/Tefé, Coordenação da União dos Povos Indígenas do Médio Rio Solimões e Afluentes-UNUPI-MSA, Coordenação Municipal de Assuntos Indígenas (CMAI), e com a participação e assessoria do Conselho Indigenista Missionário - CIMI e FUNAI-CTL/Tefé. (TRECHO DO RELATÓRIO NARRATIVO, CIMI, 2018).

Em 2014, no I Fórum de Educação Escolar Indígena do município de Tefé, realizado pelo CIMI, o professor da comunidade Porto Praia falou sobre alguns preconceitos institucionais que a comunidade enfrenta.

Secretária de Educação se deixou levar por assuntos internos da aldeia, desconsiderou a autonomia do povo, dizendo que a escola não é indígena. A fundo para conhecer nossos direitos e resistir aos desafios. Temos companheiros que estão na turma da UFAM, não é fácil lutar contra o governo. Os professores indígenas precisam se empoderar de conhecimento para lidar com os desafios e ajudar a comunidade na busca de melhoria. (DEPOIMENTO NO I FÓRUM DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO MUNICÍPIO DE TEFÉ, 2014).

Enxerga-se, nesse discurso, como os professores estavam inseridos nos debates para garantir uma educação escolar indígena. Os professores são figuras centrais muito importantes na organização social da comunidade e no processo de garantir a educação escolar indígena. As lideranças da comunidade desenvolvem ações para garantir os direitos indígenas à comunidade. A atual liderança de Porto Praia, Alexandre, fala sobre a avaliação dos professores da comunidade, dizendo: “a comunidade se reúne todo final de ano para uma avaliação dos professores, os que forem aprovados, a gente encaminha para coordenação indígena.” (Alexandre, entrevista, 2021).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo explorou o processo histórico de luta pelo reconhecimento indígena do povo indígena Kokama, moradores da comunidade Porto Praia de Baixo, no município de Tefé, no estado do Amazonas, apresentou os agentes sociais que contribuíram para a implementação da educação escolar indígena. A pesquisa constatou que a luta por reconhecimento étnico na comunidade estudada, está diretamente ligada com a garantia da terra e demais políticas públicas destinadas à população indígena.

A partir das entrevistas e dos documentos consultados, verificou-se que os agentes estão sempre atuando em fóruns de debate participativos que tratam sobre educação escolar no município de Tefé, em que ao descrever o processo histórico de mobilização étnica dos povos indígenas, que contribuíram para a implementação da educação escolar na comunidade de Porto Praia de Baixo, optou-se por fazer uma contextualização do local da pesquisa, inicialmente, trazendo as informações relevantes sobre a comunidade, sua localização, situação jurídica, etc., que nos levam a compreender a situação atual dos povos indígenas que vivem nessa região.

O trabalho trouxe a trajetória de luta por reconhecimento da comunidade de Porto Praia de Baixo, a partir das fontes orais, assim como documentos consultados no arquivo do CIMI e a pesquisa de Silva (2019), que trouxeram dados para desenhar os caminhos percorridos pelo povo Kokama, para que atualmente a maioria da população local se reconheça como pertencente ao povo Kokama.

Verifica-se, neste trabalho, que a implantação de políticas públicas voltadas para educação escolar indígena na comunidade de Porto Praia de Baixo não depende somente dos atos governamentais do Estado, os agentes sociais desenvolvem papel fundamental neste processo. Durante o curto período de pesquisa conseguiu-se levantar alguns agentes que contribuíram e contribuem nesse processo, como a UNI-Tefé, a UNIPI-MRSA, a FUNAI, o CIMI, a CEEI, os moradores e professores da própria comunidade, mas cientes que existem mais agentes além destes.

Esses agentes são fundamentais, atualmente, para Porto Praia, assim como o movimento indígena e as organizações apoiadoras foram fundamentais, desde a década de 1970, nas mudanças sobre como a política indigenista vinha sendo conduzida no Brasil, até a Constituição de 1988.

Verifica-se que, os professores e os moradores da comunidade tiveram um papel importante na reafirmação da identidade e na busca por melhorias na educação escolar, mesmo que a específica e diferenciada esteja longe da realidade, se busca ao menos o mínimo dessa. No entanto, a escola indígena hoje na comunidade estudada é um instrumento usado para reconstrução e afirmação da identidade étnica.

As contribuições deste recorte de uma pesquisa mais ampla concentram-se em apresentar o processo de luta e mobilização que o povo Kokama, de Porto Praia de Baixo, enfrenta para garantir o reconhecimento étnico e a educação escolar indígena dentro de seu território.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado: Cursos no Collège de France (1989-92)**. Edição Patrick Champagne. Tradução Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. p 223-309; p. 489-493.

CHAVES, Quézia Martins. **Morre a empresa privada e nasce a comunidade: memória e territorialidade na comunidade indígena Projeto Mapi (Médio Solimões/AM)**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

FAULHABER, Priscila. **O lago dos Espelhos: etnografia do saber sobre a fronteira em Tefé/Amazonas**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1998.

FAULHABER, Priscila. Estrutura fundiária e movimentos territoriais no Médio Solimões - Notas preliminares. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Série Antropologia. Belém, v. 3, n. 1, p. 79-98, 1987. Disponível em: <https://repositorio.museu-goeldi.br/bitstream/mgoeldi/442/1/B%20MPEG%20Ant%203%281%29%201987%20FAULHABER.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2021.

FAULHABER, Priscila. A reinvenção da identidade indígena no Médio Solimões e no Japurá. Anuário Antropológico/96. Rio de Janeiro, **Tempo Brasileiro**, p. 83-102, 1997. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6662/7523>. Acesso em: 29 nov. 2021.

GALVÃO, Eduardo. **Santos e visagens: um estudo da vida religiosa de Ita/Amazonas**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1955.

GRUNEWALD, Rodrigo de Azevedo. **A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no nordeste indígena**. João Pacheco de Oliveira (org.). 2ª ed. Contra Capa Livraria / LACED, 2004. p. 139-174

HALL, Stuart. A identidade cultural da pós-modernidade. São Paulo: DP&A, 2006.

HISTÓRICO DA COMUNIDADE PORTO PRAIA DE BAIXO, povo Kokama, município de Tefé, 8 de agosto de 2013. Arquivo do Conselho Indigenista Missionário-CIMI, Tefé/AM.

ISA - Instituto Socioambiental. Consultado em: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/kokama/450> Acesso em: 10/04/2021.

LIMA-AYRES, Déborah M. A construção histórica da categoria caboclo. Sobre estruturas e representações sociais no meio rural. *In: Novos Cadernos NAEA*, vol. 2, n. 2, UFPA. 1999.

LOPES, Danielle Bastos. **O movimento indígena na Assembleia Nacional Constituinte (1984-1988)**. 2011. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

MACIEL, Benedito do Espírito Santo Pena. Da proa da Canoa: Por uma etnografia do movimento indígena em Tefé. **Somanlu**, ano 9, n. 2, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br>. Acesso em: 10 nov. 2021.

MARTINS, Martha P. M.; NÓBREGA, Luciana Nogueira. Entre retomadas e autodemarcações – lutas indígenas por recursos naturais, territórios e direitos no Brasil. **Anais da VI Jornada da Rede Interamericana de Direitos Fundamentais e Democracia**. vol. 1, Porto Alegre, 2020. p. 53-72. Disponível em: https://891aac48-381e-4192-adf5-96afc8de6326.filesusr.com/ugd/9b34d5_c07a55bdcb884c90a6489de71c2881f7.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no nordeste indígena**. João Pacheco de Oliveira (org.). 2ª ed. Contra Capa Livraria / LACED, 2004.

OLIVEIRA, Nelma Catulino de. **Educação escolar indígena: processos de implementação e efetividade das políticas educacionais na comunidade Porto Praia de Baixo (Tefé-AM)**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) Universidade do Estado do Amazonas. Manaus/ AM, 2022. Publicação digital

Relatório em Prol da Demarcação da Terra Indígena Porto Praia de Baixo, município de Tefé, Manaus 2019. Elaboração: Comunidades Indígenas Terra Indígena Porto Praia de Baixo, Christian Ferreira Crevels (CIMI) Colaboração: Equipe da Pastoral Indigenista de Tefé (CIMI), Fábio Pereira (CIMI) Pesquisa: Christian Ferreira Crevels (CIMI), Equipe da Pastoral Indigenista de Tefé (CIMI), comunidade indígena Porto Praia de Baixo; Texto: Christian Ferreira Crevels (CIMI), Revisão: Adriana Maria Huber (CIMI)

RODRIGUES, Carmen Izabel. Caboclos na Amazônia: a identidade na diferença. **Novos Cadernos NAEA**. v. 9, n. 1, p. 119-130, jun. 2006.

SAMPAIO, Aldo César Figueira. **O Trabalho de Sísifo: crédito a comerciantes e reprodução do sistema de aviação. 1914-1919, 1943-1952**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Pará. Núcleo de Altos Estudos Amazônicos. Programa de Pós- Graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento do Trópico Úmido. 27 jun. 2002. 89 f.

SILVA, Antônia Rodrigues da. **Concepções e práticas de Educação Escolar Indígena: institucionalidade, estado da arte e escolarização dos Tikuna no Alto Solimões, AM**. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas. Amazonas, Manaus, 2016.

SILVA, Francisca Cardoso da. **Da afirmação étnica à luta pela garantia da terra:** a história de luta do povo indígena Kokama, aldeia Porto Praia de Baixo. Trabalho de Conclusão de Curso de História. Universidade do Estado do Amazonas, Tefé, Amazonas, 2019.

TEFÉ (AM). **Coordenação Técnica Local – CTL, terras indígenas em Tefé.** 2020.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura.** São Paulo: Cosac & Naify, 2010.

ETAPA INTERMEDIÁRIA COM OS YUDJA DO BAIXO XINGU NO CORAÇÃO DA AMAZÔNIA

Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira¹
Mônica Cidele da Cruz²

RESUMO

Este artigo aborda uma experiência de prática pedagógica em pesquisa, junto ao povo *Yudja*, na Terra Indígena do baixo Xingu. Tem como objetivo trazer diálogos, atividades e práticas pedagógicas desenvolvidas neste contexto vivenciado em etapa intermediária do curso de Pedagogia Intercultural, da Faculdade Indígena Intercultural da Universidade do Estado de Mato Grosso. A metodologia do trabalho insere-se dentro da premissa da abordagem etnográfica e participante, com observação do contexto vivenciado e com inferências na prática pedagógica em desenvolvimento. A vivência em etapa intermediária na TI Xingu, na aldeia *Paksamba* do povo *Yudja*, apontou a complexidade das mediações do mundo vivido com o mundo acadêmico. Professores, comunidade e acadêmicos foram envolvidos pelo complexo amazônico de relações com histórias e experiências vividas no período mais crítico da Covid-19, pelo conhecimento das águas e partilha de saberes, muito mais dos *Yudja* ao da academia. Nesse contexto, os professores da universidade assumiram o lugar da escuta sensível para aprender e apreender novas significações do mundo *Yudja*.

Palavras-chave: Etapa intermediária. PovoYudjá. Aprendizagens.

INTERMEDIATE STAGE WITH THE YUDJA OF THE LOW XINGU IN THE HEART OF THE AMAZON

ABSTRACT

This article addresses an experience of pedagogical practice in research, with the *Yudja* people, in the Lower Xingu Indigenous Land. It aims to bring dialogues, research, activities and pedagogical practices developed in this context experienced in an intermediate stage of the Intercultural Pedagogy course, of the Intercultural Indigenous Faculty of the University of the State of Mato Grosso. The methodology of the work is inserted within the premise of the ethnographic and participative approach, with observation of the lived context and with inferences in the pedagogical practice in development. The experience in an intermediate stage in the Xingu TI, in the *Paksamba* village of the *Yudja* people, pointed out the complexity of the mediations of the lived world with the academic world. Teachers, community and academics were involved by the Amazonian complex of relationships in stories and experiences lived in the most critical period of Covid-19, knowledge of the waters and sharing of knowledge, much more of the *Yudjá* than of the academy. In this context, university professors took the place of sensitive listening to learn and apprehend new meanings of the *Yudja* world.

Keywords: Intermediate stage. *Yudja* people. Apprenticeships.

Data de submissão: 11.07.2021
Data de aprovação: 10.05.2023

¹ Doutora em educação pela UFRGS, coordenadora e professora do Curso de licenciatura em Pedagogia Intercultural, Pedagogia campus de Juara. PPGECEI e PPGEDU. E-mail: waldineiaferreira@hotmail.com

² Diretora da Faculdade Indígena Intercultural-FAINDI-UNEMAT. Coordenadora. do Projeto de Pesquisa: "Fonologia das línguas nambikwara: subgrupos Mamaindê, Negarotê, Kithaulu, Wakalitesu, Alantesu, Hahaintesu e Wasusu"/CNPQ. E-mail: monicacruz@unemat.br

INTRODUÇÃO

O texto que apresentamos é resultado de diálogos construídos em etapa intermediária, junto aos acadêmicos do curso de Pedagogia Intercultural da Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

As etapas intermediárias são momentos de encontro que ocorrem no tempo aldeia, período em que profissionais da Universidade estabelecem relações de proximidade pedagógica, diagnóstica, de orientação e de compartilhamento de aprendizagens com os estudantes do curso.

De outra forma, pode-se dizer que as etapas intermediárias se constituem como uma formação estendida e continuada, pois dela participam acadêmicos e acadêmicas, demais professores das aldeias, líderes e anciãos da comunidade. Elas acontecem entre uma etapa presencial (tempo universidade) e outra.

No entanto, as duas últimas etapas intermediárias que ocorreram no final de 2021 e início de 2022, constituíram-se de uma participação diferenciada, pois ainda estávamos com todos os cuidados relativos ao tempo pandêmico da Covid-19, principalmente porque mesmo com as vacinas, os casos continuavam ocorrendo, portanto, necessitava de todo cuidado.

A produção da etapa intermediária é realizada conforme a vivência dentro da aldeia; e os conteúdos e reflexões pedagógicas vão se estruturando de maneira interculturalizada e decolonial. É como um sistema complexo, em que a autonomia e o protagonismo dos *Yudja* são tão fortes que somos abraçados por eles, pelo rio e pela floresta com tudo que nos oferecem em vivência e em aprendizagens que se dão pelo gosto, pelo sentir, pelo ouvir e pelo corpo que se dispõe a estar junto. Esse é o fazer pedagógico sentido e constituído, não em ensinamentos descontextualizados, mas consubstanciados da pedagogia indígena *Yudja*.

O tempo aldeia com os *Yudja* constituiu-se em um encontro entre os quatro acadêmicos (*Yudja*) do curso de Pedagogia Intercultural, com a equipe de trabalho e com as pessoas da aldeia, num momento coletivo. Nesse sentido, o objetivo deste texto é trazer os diálogos de pesquisa, atividades e práticas pedagógicas desenvolvidas neste contexto vivencial.

Os *Yudja* são conhecidos como povo Juruna e vivem em aldeias que se aproximam da BR-80, na Terra Indígena do Xingu, antes conhecida como Parque Indígena do Xingu. São falantes da língua *Yudja*, do tronco Tupi. Atualmente, no estado de Mato Grosso, na TI Xingu, encontram-se distribuídos em 12 aldeias *Yudja*, sendo elas: Pequizal, *Tuba Tuba*, *Pakaya*, *Maidika*, *Paksamba*, *Awaya*, *Maida*, *Parureda*, *Mupa*, *Kamii*, *Karima* e *Latu*, margeando o rio Xingu.

Conforme o Instituto Socioambiental (ISA), os *Yudja* são habitantes tradicionais das ilhas do rio Xingu, situadas entre a Volta Grande e o rio Fresco. Eles têm uma relação especial com o rio Xingu e são navegantes e pescadores habilidosos, com utilização de técnicas próprias, pois detêm conhecimento da ecologia do rio.

O encontro se deu na aldeia *Paksamba*, onde nos reunimos com demais acadêmicos *Yudja* das aldeias *Maida* e *Mupa*. Pode-se dizer que a palavra encontro assumiu uma característica de encontrar, no sentido do reencontro, do estar juntos.

A primeira parte desta escrita se direciona a diálogos e a sentimentos expostos pelos acadêmicos, acerca das histórias e narrativas do tempo pandêmico, dos desafios e das dificuldades experienciadas.

A segunda parte apresenta a nossa imersão no interior do baixo Xingu, junto aos acadêmicos da Faculdade Indígena Intercultural, com as percepções destes acerca das experiências e do próprio atendimento compartilhado em etapa intermediária.

1 DIÁLOGOS DECOLONIAIS

Vivemos um período de reencontros que têm se dado em diferentes setores da sociedade, das sociedades indígenas, e/ou encontros com as sociedades indígenas. Estamos aprendendo um diálogo diferente, atravessado por um hífen social e cultural de diferentes manifestações tradicionais e de organizações de ensino que atuavam junto à pluralidade de povos indígenas deste país. Experiências têm sido o foco de diálogos dentro e sobre a Amazônia brasileira, com os povos indígenas, neste caso aqui, com os indígenas do baixo Xingu.

Aprendemos, nesses diálogos, narrativas de um período bastante doloroso. Ouvir esses diálogos nos remetem a experiências também vivenciadas durante os acontecimentos da Covid-19, em estado de pandemia, principalmente, no que se refere ao ano de 2020, com picos de registros de doentes e mortes causadas pelo sars-cov-2, vírus responsável por infectar o corpo dos humanos, causando a Covid-19.

O medo foi geral, as cidades, as casas e as aldeias se transformaram em lugares de possíveis contaminações. O desconhecimento do tratamento e a incidência de mortes nas cidades e nas comunidades indígenas mobilizaram diferentes formas de atuação nas sociedades do país. A primeira foi o afastamento social, portanto, também afastamento cultural. E é isso que estamos denominando de hífen cultural, como também, a inauguração de um outro tempo.

O sinal diacrítico que o hífen representa nas alterações fonéticas é compreendido, dentro deste contexto, como uma alteração e, ao mesmo tempo, como uma suspensão de rituais e manifestações da cultura, abrangendo as situações de relações em diferentes dimensões vivenciais.

A mata e a floresta, dentro do contexto de relações com a natureza, são cosmológicas porque há donos, encantados onde todos os tipos de seres procuram refúgio, na busca da sobrevivência e da fuga da morte.

Charadu, um dos nossos acadêmicos *Yudja*, relata em texto, que a floresta é de onde se retira alimentos, portanto, lugar para o qual é preciso pedir licença, pois, um dia, quando um rapaz foi caçar na floresta, transformou-se em pajé. Os anciãos contam que o rapaz, ao sair para caçar os animais para se alimentar, encontrou uma árvore com ossos embaixo dela. Ele, o rapaz, caía, dormia e aprendia e, aos poucos, foi virando pajé e curando as pessoas doentes. A história é muito longa, por isso, não a escrevemos na íntegra aqui.

Organizações de permanência na aldeia e protocolos de cuidados com as saídas ultra necessárias foram criados. Entre eles, combinaram que parentes não visitariam parentes, com isso, os *Yudja*, que têm a familiaridade de se encontrarem nas aldeias dos outros *Yudja*, ficaram distantes. Os relatos são de sofrimento e de tristeza, somados ao medo.

Mesmo estando em lugares compreendidos como seguros, avaliações foram feitas, com a intenção do encontro com a vida. Grupos indígenas, em diferentes lugares do Brasil, entre eles, os *Yudja*, tomaram a decisão de se abrigarem nas matas, de ficar em isolamento, abraçando o interior da floresta.

Na aldeia *Maida*, o diálogo durou dois dias entre as lideranças e, com a palavra do líder maior Akan Juruna, os preparativos para deixar a aldeia teve início. Era preciso se movimentar, pois havia muito medo de contrair a Covid-19, explica Marakadi Juruna.

Na avaliação deste grupo, essa seria a única forma de proteger as famílias. Dessa forma, as famílias e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) foram comunicadas dessa decisão e, com o apoio, não apenas da FUNAI, mas também da Secretária Especial de Saúde Indígena (SESAI), e de posse de combustível, os barcos ganharam as águas do rio Xingu, entre idas e vindas.

E nesse vai e vem, no percurso das águas, as pessoas da aldeia *Maida* abraçaram e foram abraçadas pela floresta, *“Ficamos bem isolados, distante de tudo, e também passamos necessidades durante a pandemia [...] um tempo difícil, tempo de chuva, sofremos falta de alimentação, e o tempo de rio cheio dificultou pescaria e caça... passamos fome junto com as*

crianças”, nos fala Yakarewa. Mesmo as roças sendo abandonadas, na aldeia haveria alimentação, entretanto, a situação era emergencial e o medo era muito grande.

Ainda de acordo com Yakarewa, esse período também foi significativo em vivências e aprendizagem para as crianças, mesmo com o medo presente. Embora os olhos das crianças e adultos estivessem assustados, havia certa tranquilidade. Houve estranhamentos, pois o tipo de vida que vivenciaram se distanciava da realidade atual das aldeias. Havia muitas histórias sendo contadas e uma aprendizagem intermediada pelos sabedores da cultura, pelas memórias oralizadas.

Marakadi explicou que, para retornar não teria combustível, então foram construídas canoas, pois os *Yudja* são especialistas em navegação. O próprio nome *Yudja* significa donos do rio, destacou Marrurimã, reforçando a relação dos *Yudja* com a água.

Conforme os acadêmicos, famílias saíram da aldeia *Aribaru* e fundaram outras aldeias, com a finalidade de diminuir o quantitativo de pessoas e se espalharem. E foi neste período controverso que foi fundada a aldeia Mupa, atualmente com oito famílias e uma população de 42 pessoas. Essa aldeia foi um acampamento de isolamento em proteção à infecção pela Covid-19. Inicialmente, muitas famílias ficaram nesse espaço, num período de três meses, entre abril, maio e junho.

Yakarewa nos conta que mesmo a SESAI mandando alguns medicamentos, nesse período, a prática do uso de remédio e das ervas tradicionais da medicina *Yudja* foi fortalecida com o consumo constante deles.

Esses movimentos e reorganizações influenciaram em alterações e em vários tipos de hífens. As dificuldades e as adversidades da floresta, com mosquitos e com a presença mais comum de animais peçonhentos, entre outras dificuldades, fizeram com que os *Yudja* da aldeia *Maida*, e alguns moradores de *Aribaru* retornassem às suas aldeias de origem. Mesmo assim, outras famílias continuaram resistindo e permaneceram na floresta, em isolamento.

Os *Yudja* de *Paksamba* permaneceram na aldeia, seguindo protocolos. Quando alguém ia até a cidade para resolver quaisquer assuntos, ficava isolado por uma semana, antes de ter contato com as demais pessoas da comunidade. Um controle rigoroso e cuidadoso foi montado com a equipe de saúde e com os moradores das aldeias.

Todos esses fragmentos de textos foram escritos e relatados em nosso encontro. São vivências de 2020, ano em que esses acadêmicos, como tantas outras pessoas, tinham planejamentos de estarem em atividades presenciais; eles, os quatro *Yudja*, cursando a sétima etapa do curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural.

Para que pudéssemos atendê-los em etapa intermediária, foi preciso que, primeiramente, a Faculdade Indígena Intercultural assumisse um posicionamento pedagógico-político de oferta de um ensino remoto, específico e emergencial.

Então, respeitando todas as situações vividas pelos acadêmicos e acadêmicas do curso, que são oriundos (as) de 18 etnias do estado de Mato Grosso, após buscar diálogo com a maioria deles e, em colegiado, decidimos realizar as atividades remotas. E, como elemento didático e facilitador, foram produzidos materiais específicos, denominados como cadernos pedagógicos.

Esses cadernos pedagógicos correspondem aos componentes curriculares do respectivo curso, e se apresentam com uma linguagem que dialoga com acadêmicos e acadêmicas. Assim, as aulas de ensino remoto específico e emergencial ocorreram com o uso de diferentes meios midiáticos e plataformas digitais, como *Google Meet*, *e-mails*, com explicações/aulas gravadas, porém, o meio mais comum e com alcance maior foi o *WhatsApp*. Somou-se a isso a entrega dos cadernos impressos na aldeia de cada discente, seguindo rigorosamente os protocolos vigentes, com todos os cuidados e higienização exigidos.

Essa decisão política e pedagógica possibilitou que, posteriormente, realizássemos as etapas intermediárias, porém, somente quando fomos liberados e com a autorização da FUNAI para ingressarmos em terras indígenas. Esse momento ocorreu, também, após a aplicação da

terceira dose da vacina em estudantes e professores da equipe de desenvolvimento, orientação e acompanhamento das intermediárias.

No período mais alto da pandemia e do afastamento social, as aulas e os diálogos ocorreram de forma midiática, porém, com aproximação humana. O diálogo para Paulo Freire (2005) é instrumento de humanização, pois há nele a possibilidade de uma aproximação com conhecimentos da realidade, e ele é central no processo de libertação. Nesta situação, dialogar está sob a âncora da escuta sensível e complexa da vida *Yudja*, nas relações com a natureza e nas relações das ameaças sofridas pela Amazônia brasileira, que já impactam e podem impactar muito mais, e de maneira negativa, o modo de vida dessas populações.

Para Walsh (2019), a interculturalidade emerge na construção de outra epistemologia enquanto prática política outra “[...] uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade [...]” (p. 9) que direciona a construção de outro mundo, portanto, outras possibilidades de existência.

Nesta mesma direção, Azinari (2022, p. 65), aponta que “Na educação básica e no ensino superior professores/as ao refletirem sobre suas ações docentes podem provocar estudantes a encontrar pistas para a construção e valorização de outros saberes, locais, situados culturalmente num contexto de pertencimento”.

Com isso, o processo de formação vai articulando diferentes instituições, saberes e agentes sociais que se dedicam neste trabalho junto aos povos indígenas de diferentes maneiras e espaços político-pedagógico–professores, ou seja, de universidades, professores da rede pública da Educação Básica, formadores, pesquisadores, orientadores pedagógicos e professores indígenas, potencializando uma prática que superou o estarmos juntos, como explicita Walsh (2019), não apenas capaz de promover uma educação intercultural crítica, mas, ao contrário disso, há que se colocar em relação intencionalmente nessas dimensões de conflitos que a diversidade étnica-cultural-linguística nos apresenta como desafio, e que pode potencializar o rompimento de relações homogeneizantes, coloniais e racistas.

2 ETAPA INTERMEDIÁRIA: SABERES DO UNIVERSO YUDJA NO CORAÇÃO DA AMAZÔNIA

Como já dissemos, a intermediária é o entreposto que ocorre entre uma etapa presencial e outra. É o momento em que:

Os nexos conectivos do mundo da aldeia e do mundo universitário emaranham-se de tal forma que os estudos intermediários se constituem como parte de uma formação estendida porque não apenas os estudantes dela participam, mas o coletivo da aldeia com aqueles que estão na aldeia. Essa formação assume o princípio da partilha de saberes, da aprendizagem da escuta e da leitura de mundos (SILVA, FERREIRA e FERREIRA, 2017, p. 425).

Trata-se de uma formação estendida e continuada, em que se compartilham saberes em proposições didático-pedagógicas que se entrelaçam a dois mundos, produzindo uma interculturalidade crítica e processos educativos que se quer decoloniais. São processos desenhados, em meio a uma etnografia que se alinha à antropologia e ao próprio jeito de etnografar os modos educativos que emergem da partilha e dos diálogos produzidos na/para a Escola Estadual Indígena *Sebaya 'u*, na aldeia *Paksamba*.

Para chegarmos à aldeia, percorremos muitos quilômetros por terra; o último município a passarmos foi Matupá, depois adentramos à Terra Indígena do Xingu, percorrendo estradas de chão até a balsa, conhecida como balsa dos Kayapó.

Dali em diante, o barco que tinha como piloto, um dos nossos alunos, nos recebeu. Ele já havia percorrido 20 quilômetros de barco, da sua aldeia *Mapu* até a balsa, de onde saímos

até a aldeia *Maida*, navegando, aproximadamente, cinco quilômetros, pelas águas do rio Xingu. Nessa aldeia, mais um dos alunos entrou no barco e, posteriormente, seguimos para a aldeia *Paksamba*, onde os outros dois já nos aguardavam. Éramos uma comitiva de 7 pessoas em uma embarcação com motor 40 HP, sob o balanço das águas do rio, com os olhos atentos às margens ciliares e outras aldeias que margeiam o rio ao longo trajeto. A aldeia *Paksamba* estava a aproximadamente 70 km da balsa, e o trajeto, via rio Xingu, durou cerca de três horas. E foi na aldeia *Paksamba* que nos instalamos, fomos acolhidos pela comunidade e utilizamos a escola como ponto de apoio para todas as ações pedagógicas e de alojamento.

A primeira ação didática se deu com o diálogo sobre este tempo de reencontro, o atendimento às atividades, os debates sobre as pesquisas que os acadêmicos estavam desenvolvendo. O tempo pandêmico afetou as questões pedagógicas, por isso, era preciso retomar situações curriculares.

A parede da escola estava repleta de textos produzidos na língua materna *Yudja*, as crianças trouxeram cadernos para que olhássemos. Nossa observação foi sobre a atitude deles, à medida que identificavam que algumas atividades foram desenvolvidas por uns e por outros não. Eles intermediavam em língua materna e logo estavam discutindo em grupo, um auxiliando o outro na produção escrita e nas orientações, mesmo quando se dava por meio da língua portuguesa, em processos de pesquisa, prática pedagógica e interculturalidade.

Ao mesmo tempo em que estávamos na escola, as famílias já nos chamavam para o momento da alimentação, peixe assado e beiju, entre outros alimentos que nossa equipe levou. Nesse momento, toda a alimentação, como os saberes, foram partilhados. Estudando, orientando e produzindo, organizava-se também a pescaria. Os estudantes, inclusive, um Apiaká do Pontal dos Apiacás, também acadêmico da FAINDI, que nos acompanhava nesta intermediária, madrugavam no rio Xingu para fazer a pescaria, antes do início dos nossos encontros matinais. Com o acordar do sol, o alimento vindo das águas chegava até nós.

Observávamos que a vida na aldeia continuava. O sábado chegou, era dia de tomar *Kaxiri*, bebida específica dos *Yudja*, feita com mandioca brava. As orientações e as escritas das pesquisas continuavam e, entre um tempo e outro, tomava-se uma cuia de *Kaxiri*. Estivemos na casa de Marrurimã e, ao entrar, estava um grupo de mulheres que muito pouco entendia a língua portuguesa, mas nos olhares, o diálogo era feito. Elas também estenderam a cuia de *Kaxiri* e muito alegre ficamos saboreando aquela bebida.

Na casa, a exposição das cerâmicas *Yudja* estava lá, panela, potes, cumbucas, enfim, uma arte aprendida, não apenas sob o nosso olhar, mas também, a partir do relato de trabalhos dos acadêmicos. Nesse lugar, líamos, ouvíamos e vivenciávamos os saberes *Yudja*. Aprendemos com Marrurimã que as mulheres são as produtoras dessa arte, que eles vão até um local específico e coletam esse barro especial. Vão de canoas ou barco, ação que é feita apenas na época em que o rio está no seu período de seca. Depois levam para a aldeia, espalham o barro no sol, socam no pilão, passam na peneira, utilizando a casca de uma árvore que é boa para não deixar a panela rachar. Depois as mulheres usam fixadores vegetais e fazem pinturas corporais *Yudja* na panela.

Todo relato e todo diálogo evidenciavam os saberes do povo *Yudja*, mostrando que o rio lhes dava alimento e a floresta também. As escritas passavam a ter o sabor da decolonialidade em ação, desta forma, a etapa intermediária vai se constituindo nesse nexo de saberes indígenas e acadêmicos. Se faz num processo intercultural em que o Outro especificado nas linhas teóricas, como o ‘massacrado’, emerge em sabedoria, em ciência que já é trabalhada há muito no livro de Berta Ribeiro (1987) sobre os saberes da agricultura, o uso do solo, os saberes arquitetônicos, seleção genética de plantas, entre muitos outros conhecimentos.

Destacamos, por exemplo, o *Kaxiri*, bebida *Yudja* feita de mandioca brava. Para fazê-la, é preciso saber o tempo de fermentação e de preparo para que um determinado produto da mandioca brava não provoque intoxicações. Esse tipo de mandioca tem o ácido cianídrico

(HCN), um líquido incolor, muito volátil, sendo considerado como uma das substâncias mais tóxicas que existe.

O uso de ervas medicinais, inclusive, com plantas da mata cultivadas no espaço da aldeia *Paksamba*, é relatado nas atividades escritas dos acadêmicos, assim como, por meio da oralidade. Enfim, as intermediárias, além de práticas pedagógicas, são vivências dos professores não indígenas que precisam estar com o olhar atento e sensível às aprendizagens.

Assim, professores em constante impacto de saberes, precisam assumir a postura Freireana do reconhecimento da autonomia na produção de saberes alicerçados aos conhecimentos próprios, em sentido rigoroso e amoroso, com humildade e com discência, como ensina Paulo Freire (2000). Também, como lemos em Meliá (1979), que o sentimento comunitário da educação na sociedade indígena permite o acesso ao conhecimento daqueles que estão na comunidade. Portanto, compreendemos que há uma abertura de que tais conhecimentos sejam acessados por aqueles que estão junto com eles, mesmo não sendo indígenas.

Neste caso, a vivência constituiu-se como um rompimento de decolonialidade em contraposição à colonialidade do saber com a valorização de epistemologias outras. As lentes foram outras e mais aprofundadas na perspectiva intercultural. Aqui citamos Ballestrin (2013, p. 108), pois entendemos que essa aprendizagem e estudos decoloniais estão mais relacionados “com as novas lentes colocadas sobre velhos problemas latino-americanos do que com o elenco desses problemas em si”. Com isso, o que estamos a dizer é que olhar diferente o diferente é interculturalizar-se no dispor de estar junto em diferentes dimensões e, aqui, a dimensão é pedagógica de um aprender que se direciona intensamente à equipe da universidade. Portanto, não se inscreve como uma textualidade explicativa apenas, mas sobretudo, no pensamento e contribuições para pensar processos pedagógicos mais humanizados.

Assim, o tempo em *Paksamba* foi findando, mas os encontros continuavam e tinham outros rumos; e o próximo foi a aldeia Diauarum. Antes de chegarmos, depois de um tempo na voadeira, a nossa aprendizagem ainda continuava, aprendizagens sobre os saberes *Yudja* acerca da mata, do rio, do tempo e das margens do Xingu.

O motor silenciou e os *Yudja* dialogavam: “olhem a margem do rio, observem. Esse é o lugar de onde tiramos o barro para fazer a cerâmica, e ele não existe em todo lugar, este é um deles”. O motor voltou a barulhar e continuamos navegando pelas águas xinguanas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No coração da Amazônia, no movimento das águas, a vida dos povos indígenas que habitam esse lugar tem um coração que bate com o reencontro das atividades das etapas intermediárias, pois são muito poucos os professores com formação acadêmica.

Pressupõe-se, a partir desses diálogos analíticos, que há uma interculturalidade aprendida pela academia em mergulho junto aos *Yudja*, que nos envolve em movimentos fagocitantes como já explicava Kusch (1999) e também Walsh (2019), ao dizer da interculturalidade dentro de um espaço geopolítico de resistência de povos minorizados, entre eles, os indígenas.

Nas expressões pedagógicas, a interculturalidade insere-se na construção de uma prática outra que desalinha a epistemologia eurocentrada. Os estudos têm demonstrado que a interculturalidade é ferramenta política nos movimentos indígenas equatorianos e em toda a América Latina. Ela tem se estendido a diferentes campos, entre eles, nas experiências de educação escolarizada e em cursos específicos para a formação de professores indígenas.

Na etapa intermediária, a pesquisa se deu pelo olhar de lentes outras, observando e compartilhando vivências do estar sendo, aprendendo com eles e com o rio, com eles e com o

Kaxiri, com eles e com a mata, com eles e com as ervas, com eles e com a pescaria, com eles e com as águas do rio Xingu.

Nas atividades e práticas pedagógicas, escutamos vozes permeadas pelas águas que circulam o coração da Amazônia. O som da língua materna ficou no coração e, em nossa comunicação, em língua portuguesa, as ciências da natureza, tão conhecidas por nós, dialogaram nas atividades escritas, juntamente com os conhecimentos e cosmologia *Yudja*. Juntos, o solo que compõe a mata ciliar foi explicado em forma de artesanato, nas confecções de cerâmicas, na abordagem dos saberes próprios da tecnologia *Yudja*.

A resistência pela interculturalidade estava sob *práxis*, fagocitando-nos; e é plausível dizer que o encontro teórico da academia se consolidou na *práxis* da pedagogia *Yudja*, em processos de aprendizagens. Então, pesquisa, atividades e práticas pedagógicas consubstancializaram-se como processos interculturais de resistência e re-existência no coração da Amazônia.

Essas ações, vivenciadas pela Faculdade Indígena Intercultural, são elementos experienciados na prática, sonhados e resultados de um processo histórico no estado de Mato Grosso. Januário (2004) já salientava que se tratava da implementação de uma formação de professores/as e de pensar uma educação escolar indígena pautada nos princípios da pluralidade cultural. Assim, tal perspectiva exigia compromisso, ousadia, investimento de instituições governamentais e não governamentais, juntamente, com o movimento dos professores indígenas. Para o autor, são mecanismos necessários para a consolidação de uma “educação intercultural, bilíngue e de qualidade, com currículos, material didático, calendários e conteúdo de caráter indígena, que respeitem as práticas sociais e culturais de cada comunidade” (JANUÁRIO, 2004, p. 97).

Esse é um movimento de ressignificação, não só das construções da academia, quando embarca para a Amazônia Xinguana, mas também, dos *Yudja* na constituição de professores indígenas. É um encontro que se dá em reencontros, da história, dos significados da escola, do repensar e refletir em língua *Yudja* e em língua portuguesa, como povo bilíngue que é, e em situação de multilinguismo.

No texto, além de trazemos um recorte da vivência feita na intermediária, na aldeia *Paksamba*, dialogamos com as tristezas do coração, das alterações climáticas no Xingu, do abandono e da forma com que o governo federal permitiu os riscos às vidas indígenas. O aumento do desmatamento na Amazônia brasileira, de acordo com estudos do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), provocou a perda de 11.088 quilômetros quadrados de área de floresta, entre agosto de 2019 e julho de 2020. A Amazônia brasileira, e todos os que vivem nela, estão sob ameaças constantes.

A etapa intermediária tornou-se texto pedagógico vivido, refletido, solidário e em solidariedade, como também, espaço de anúncio e de denúncia de uma Amazônia sofrida e de povos amazônicos em potencialidade, a partir da cultura *Yudja*, por exemplo. Por outro lado, é frágil diante dos mecanismos de exploração da Amazônia em todas as relações e dimensões da natureza, da mãe terra, do humano que é parte intrínseca da constituição amazônica.

Diante dos apontamentos reflexivos, afirmamos que a etapa intermediária é um lugar de encontros e reencontros de atitudes e possibilidades de reconstruções didático-pedagógicas. É um lugar de construções outras que se direcionam para o Bem Viver dessas populações quando, pela autonomia e pelo empoderamento, fortalecem seus processos próprios de aprendizagem em constantes movimentos de resistência e (re)existência, bem como uma estratégia de luta pelos seus direitos, como apontam Zoia e Mendes (2020). Nessa perspectiva, a transformação e a emancipação de Freire (2005) são elementos importantes neste diálogo.

REFERÊNCIAS

- AZINARI, Amanda Pereira da Silva. Interculturalidade e o desenvolvimento profissional docente no contexto das diferenças culturais. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 38, n. 2, p. 59–74, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/10991>. Acesso em: 10 maio 2023.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio–ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jyv/?format=pdf&lang=t> Acesso em: 08 jul.2022
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 42.^a ed., 2005.
- JANUÁRIO, Elias. Formação de professores índios na universidade: a experiência do 3º grau indígena. **Revista da Faculdade de Educação**, Cáceres, n. 2, jan.-jun. 2004. Disponível: http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_2/artigo_2/94_107.pdf Acesso em: 08 jul.2022
- KUSCH, Rodolfo. **América Profunda**. Buenos Aires: Editorial Biblos, 1999.
- MELIÁ, Bartomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.
- RIBEIRO, Berta G. **O índio na Cultura Brasileira**. Rio de Janeiro, UNIBRADE/UNESCO, 1987.
- SILVA, Adailton Alves da; FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara; FERREIRA, Lucimar Luísa. As Etapas Intermediárias como espaço de formação na Licenciatura Intercultural: interações e nexos entre Aldeia-Universidade. **Revista de Educação Pública**, v. 26, n. 62/1, p. 421-432, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/5003>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)**. v. 5, n. 1, jan.-jul. 2019. Disponível: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/issue/view/897> Acesso em: 08 jul.2022.
- ZOIA, Alceu; MENDES, Matilde. Alguns aspectos da luta pela efetivação do direito à autodeterminação do povo indígena Paiter Suruí: a educação, a cultura e a terra. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 33, n. 1, p. 247–268, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/4794>. Acesso em: 10 maio. 2023.

ESTADO DA ARTE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ALTO SOLIMÕES, AMAZONAS¹

Patrício Freitas de Andrade²
Debora Alves Feitosa³
Franklin Plessmann de Carvalho⁴

RESUMO

O objetivo da pesquisa foi investigar o estado da arte da Educação do Campo na região do Alto Solimões, Amazonas. O estudo foi realizado na Mesorregião Sudoeste Amazonense na microrregião do Alto Solimões, região que apresenta intenso fluxo migratório, por estar situada na tríplice fronteira Amazonense entre Brasil, Peru e Colômbia. Foram encontradas sete pesquisas e estas contribuem para a construção da Educação do Campo na região, com proposições específicas que dialogam com as comunidades locais. Infelizmente as pesquisas ainda são poucas, em comparação com a discussão em outros estados, mas isso não quer dizer que a Educação do Campo não esteja sendo discutida localmente. O que falta é mais divulgação das pesquisas realizadas localmente. As publicações aumentaram no decorrer de nove anos. Percebe-se a carência de dados, de pesquisadores que busquem lutar próximo aos sujeitos do campo. Não foi encontrado nenhum trabalho específico que trate sobre o histórico das políticas públicas de Educação do Campo na região. Mas os trabalhos encontrados trazem reflexões importantes que, juntos, podem delinear discussões para a construção da Educação do Campo em acordo com as leis do país que tratam da luta da população do campo. Esse levantamento da produção científica sobre Educação do Campo na região do Alto Solimões proporciona o conhecimento do mapeamento dessas pesquisas sobre a realidade das discussões voltadas na região sobre o tema.

Palavras-chave: População do campo. Direitos educacionais. Revisão de literatura. Educação do Campo.

STATE OF THE ART OF COUNTRYSIDE EDUCATION IN ALTO SOLIMÕES, AMAZONAS

ABSTRACT

The objective of the research was to investigate the state of the art of Rural Education in the region of Alto Solimões, Amazonas. The study was carried out in the Southwest Amazonian Mesoregion in the Alto Solimões microregion, a region that has an intense migratory flow, as it is located on the Amazonian triple border between Brazil, Peru and Colombia. Seven researches were found and these contribute to the construction of rural education in the region, with specific propositions that dialogue with local communities. Unfortunately, the research is still few, compared to the discussion in other states, but that does not mean that Rural Education is not being discussed locally. What is lacking is more dissemination of research carried out locally. Publications increased over the course of nine years. There is a lack of data, of researchers who seek to fight close to the subjects of the field. No specific work was found that deals with the history of public policies for rural education in the region.

¹ Pesquisa realizada no mestrado de Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no âmbito do componente de “Políticas públicas e Educação do Campo”.

² Mestrando em Educação do campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e professor do Curso de Ciências Agrárias e do Ambiente no Instituto de Natureza e Cultura (INC), campus da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). patricio@ufam.edu.br.

³ Doutorada em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professora associada II da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). deborafeitosa@ufrb.edu.br.

⁴ Doutorado em Antropologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e coordenador do Núcleo de Estudos em Agroecologia e Nova Cartografia Social. franklinpcarvalho@ufrb.edu.br.

But, the works found bring important reflections, which together can outline discussions for the construction of rural education in accordance with the laws of the country that deal with the struggle of the rural population. This survey of the scientific production on rural education in the Alto Solimões region provides the knowledge of the mapping of these researches on the reality of the discussions in the region on the subject.

Keywords: Countryside population. educational rights. literature review. field education.

Data de submissão: 15. 07. 2022

Data de aprovação: 14. 03. 2023

INTRODUÇÃO

O objetivo da pesquisa foi investigar o estado da arte na construção da Educação do Campo na região do Alto Solimões, Amazonas. A educação é um direito constitucional de todo cidadão brasileiro, independente de idade e etnia, portanto é dever do Estado e da família que seja igualitária e de acesso para todos. É um direito social assegurado na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.396/96, no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90, no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB/2007), dentre outros dispositivos legais.

Para a Educação do Campo, as políticas públicas que especificam o direito do sujeito do campo à educação no campo, está previsto nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002, na Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008, no Decreto nº 7352/2010 e na Lei nº 12.960/2014 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96.

A Educação do Campo tem um marco histórico registrado como início, para muitos pesquisadores foi na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo que se inicia a discussão, no ano de 1998 em Luziânia (GO), hoje com 24 anos de existência. A idealização deste evento ocorreu após o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária no ano de 1997. A conferência foi uma articulação entre trabalhadores e trabalhadoras do campo com várias outras instituições, na busca de refletir a conexão entre educação básica do campo com um projeto popular do Brasil e com um projeto popular de desenvolvimento do campo (KOLLING, NÉRY, MOLINA, 1999; SANTOS *et al.*, 2020).

No cenário amazônico prevalecem muitas comunidades tradicionais, que mantêm seus modos de vida, formas de trabalho, organização social, modos de educar e práticas religiosas diferenciadas. Adotam conhecimentos tradicionais nas formas do preparo de alimento, período e formas de pesca, cultivo de plantas, mistérios da floresta e muitos outros (DIEGUES, 2009).

O modo de vida destes ribeirinhos transita entre as atividades realizadas na mata, na roça, no quintal, nos rios, e nas cidades, mesmo em cidades maiores como o município de Tabatinga ou mesmo a capital Manaus. O Rural e o Urbano, vistos separadamente, são termos que não conseguem descrever o modo de vida das famílias em uma região do interior do estado do Amazonas, ainda mais da tríplice fronteira (Brasil, Peru e Colômbia). Nesta fronteira, a presença de ribeirinhos e indígenas é frequente em áreas definidas pelo estado como de “zona urbana”. Pensar essa distinção teórica é como uma linha tênue de complexidade, pois na região, o que é denominado de rural e urbano está em constante movimento, possibilitando relações sociais diversas.

Esta pesquisa teve como principal objetivo realizar uma revisão sistemática, voltada para as publicações sobre Educação do Campo na região do Alto Solimões.

A região do Alto Solimões apresenta intenso fluxo migratório, por estar situada na tríplice fronteira amazonense entre Brasil, Peru e Colômbia, constitui-se em um contexto transnacional, transfronteiriço e, principalmente, multiétnico (REIS *et al.*, 2017).

A região é composta por 9 (nove) municípios distribuídos na calha do Rio Solimões: Amaturá, Atalaia do Norte, Benjamin Constant, Fonte Boa, Jutai, Santo Antônio do Içá, São Paulo de Olivença, Tabatinga e Tonantins (Anuário Estatístico do Amazonas, 2019). Para o delineamento da pesquisa foram utilizados: a) descritores chaves e subdescritores; b) definição das bases de dados e fontes de informação a serem pesquisadas; c) revisão e seleção dos estudos; e d) análise dos trabalhos publicados.

Como elemento inicial da pesquisa, os descritores chaves foram: “educação do campo” e “políticas públicas”, utilizando o recurso linguístico das aspas para evitar arquivos que possuíssem os termos em separado no texto, evitando, assim, um sentido em contextos diversos. Os descritores chaves foram acompanhados dos subdescritores: Alto Solimões e Amazonas. Para inclusão dos descritores chaves e subdescritores foram utilizadas diversas bases de dados como: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), denominada “Periódicos Capes”, Google acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Não foram inseridos livros e capítulos de livros como análises da pesquisa (BDTD).

Após as buscas dos trabalhos de pesquisa nas bases de dados, foi estabelecido um protocolo para a inclusão e exclusão dos trabalhos como: identificação de documentos repetidos, avaliação dos títulos e dos resumos, e se estavam de acordo com o objetivo da pesquisa. Foi construída uma base de dados em planilha Excel para posterior análise. Para a fase final foi realizada a análise dos trabalhos publicados na região do Alto Solimões.

Pensando na diversidade da região e no projeto de pesquisa de mestrado (em desenvolvimento), foi realizado um levantamento das obras publicadas na região sobre Educação do Campo com a intenção de familiarizar-se com o conhecimento discutido na região. A inserção dos trabalhos nesta pesquisa foi relacionada somente àqueles que dialogavam diretamente, discutiam e realizaram levantamentos nas comunidades e/ou assentamentos da região do Alto Solimões com foco na construção da Educação do Campo.

1 CONTEXTO DAS PUBLICAÇÕES NO ALTO SOLIMÕES

Ao entender o modo de vida da população do campo, podemos compreender suas relações com os espaços das matas, rios, roças e águas como possibilidade de um processo de construção da escola que tenha identidade local. Entender a vida dos sujeitos do campo nos diversos espaços socioculturais é buscar referências para o diálogo entre os saberes tradicionais e saberes científicos.

Nesse sentido, a escola, ao conhecer a lógica de aprendizagem nos espaços socioeducativos dentro da comunidade, permite com mais justeza e adequação uma educação escolar culturalmente contextualizada, desejo e trabalho do movimento da Educação do Campo no país e na Amazônia (FERREIRA, 2018b).

Muitas pesquisas já foram publicadas no Brasil sobre o tema, mas ao fazermos um recorte, vamos perceber que a discussão da Educação do Campo na região do Alto Solimões ainda precisa se consolidar. Deve ser discutida uma educação que valorize os sujeitos do campo, que seja pedagógica desde sua gestação na escola, levando em consideração os elementos locais e, posteriormente, os globais, mas sempre os relacionando. Que essa escola tenha traços de especificidades locais, componentes sugeridos pela população local e que tenha pertencimento para os sujeitos do campo.

1.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ALTO SOLIMÕES

Após a realização de todos os protocolos de pesquisa, restaram sete documentos que tratavam diretamente da Educação do Campo na mesorregião do Alto Solimões, Amazonas (Tabela 1).

Tabela 1 – Produção bibliográfica que trata sobre Educação do Campo na região do Alto Solimões, Amazonas.

Autor/es	Tipo de obra	Título da obra	Concepção fundamental
Maria Auxiliadora dos Santos Coelho; Josenildo Santos de Souza (2019)	Artigo	A prática pedagógica para a diversidade cultural na escola do campo ribeirinha	O trabalho buscou analisar a metodologia do (a) professor (a) e se há uma relação com a diversidade cultural na escola do campo ribeirinha no município de Benjamin Constant, AM. A investigação apontou que apesar da existência de uma grande diversidade cultural no cotidiano da sala de aula e os parâmetros legais e didáticos que orientam o trabalho pedagógico, esta diversidade não é contemplada nas práticas docentes de sala de aula e tampouco no ambiente educacional.
Ana Maria Lucia Maia. (2019)	Artigo	Prática pedagógica do curso em Ciências Agrárias e Ambientais no Alto Solimões: de experiência do I Seminário para a valorização da Educação do Campo no Amazonas	Este trabalho é um relato sobre uma prática pedagógica na disciplina Educação do Campo (EdoC), em Ciências Agrárias e Ambientais (CCAA), do Instituto Natureza e Cultura (INC), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Campus de Benjamin Constant - AM. Sendo realizado um evento para discussão da Educação do Campo junto aos atores locais (professores, discentes do curso, docentes do INC, Secretaria de Educação, população do campo).
Jarliane da Silva Ferreira (2019)	Artigo	O ensino em turmas multisseriadas e suas condições de trabalho: um olhar para as escolas do campo na região do Alto Solimões, Amazonas	Um artigo que traz discussões sobre Educação do Campo, da floresta e das águas na região do Alto Solimões, no Amazonas e trata também de turmas multisseriadas e suas condições de trabalho vivenciadas por professores e alunos. O estudo mostra a existência de muitas turmas multisseriadas na região que, contrariando a visão predominante, parece ser a única alternativa de acesso à educação escolar em algumas localidades distantes.
Jarliane da Silva Ferreira (2018)	Artigo	Relações possíveis entre a escola do campo e práticas educativas não escolares: uma articulação viável com o mundo do trabalho ribeirinho	Este texto traz reflexões a partir das práticas educativas não escolares e de como a escola do campo pode considerar outras formas de transmissão de conhecimento em seu processo educativo. Com pistas de propostas de ensino pautadas em processos educativos não escolares utilizados pelos ribeirinhos do município de Benjamin Constant, AM.
Elenilson Silva de Oliveira (2016)	Dissertação	Educação e os currículos escolares: um olhar sobre a importância do ensino agrícola nas escolas do campo do município de Tabatinga, AM	Esta pesquisa trouxe a relação do ensino agrícola com o currículo na escola do campo no Assentamento Urumutum, em Tabatinga-Amazonas. Apresenta os modos de vida e as transformações sociais no assentamento Urumutum a partir do contexto educacional com reflexões e olhares das consequências oriundas do período colonial para o

			desenvolvimento rural sustentável dessas populações.
Jarliane da Silva Ferreira (2010)	Dissertação	E o rio, entra na escola? Cotidiano de uma escola ribeirinha no município de Benjamin Constant/AM e os desafios da formação de seus professores	A presente pesquisa trata do cotidiano de uma escola rural/ribeirinha no município de Benjamin Constant, AM, trazendo de que forma a vida, a cultura e o rio entram na escola e esse contexto, muitas vezes, não é trabalhado nas escolas. A pesquisa mostra uma série de desafios enfrentados pelos professores no contexto escolar ao realizarem suas práticas pedagógicas.
Jarliane da Silva Ferreira (2018)	Tese	A escola na floresta: Manifestações culturais e processos educativos em comunidades tradicionais do Alto Solimões/AM	Esta pesquisa buscou a compreensão sobre a condição humana do ribeirinho, sua vida em comunidade de várzea, a fim de entender como em seu cotidiano, vão criando seus modos de vida, suas práticas e socializações. Ao entender as manifestações culturais e processos educativos, traz como possibilidade a dimensão fundante da educação transdisciplinar na floresta.

Fonte: Elaborada pelos autores

Estas pesquisas contribuem para a construção da Educação do Campo na região, com proposições específicas que dialogam com as comunidades locais. Infelizmente as pesquisas ainda são poucas, em comparação com a discussão em outros estados, mas isso não quer dizer que a Educação do Campo não esteja sendo discutida localmente. O que falta é mais divulgação das pesquisas realizadas localmente.

A Educação do Campo na Amazônia tem seus aspectos diferenciados, seja na vegetação, geografia e etnia. As escolas dialogam diretamente com os rios e matas e seus acessos, muitas vezes, passam por “caminhos” (rio, igapó, praia) que somente são encontrados nesta região.

Nesse sentido, na Região Norte, os pesquisadores ainda estão se inserindo nesse movimento, acarretando em poucos trabalhos de pesquisa e publicação. Com uma gama de produções nas Regiões Sul e Sudeste do país (FERREIRA, 2018a), e quando realizamos um recorte nas microrregiões existentes no estado do Amazonas, a escassez de pesquisas é ainda maior.

Ao olharmos para as áreas de estudo, percebe-se que há uma grande concentração de pesquisas no município de Benjamin Constant, Amazonas. Infere-se que seja devido ao campus do Instituto de Natureza e Cultura (INC) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) que se encontra nesta localidade.

Dos 7 (sete) trabalhos analisados, foi encontrado entre autores e coautores um total de 5 (cinco) pessoas, dentre estas, Jarliane da Silva Ferreira apresenta 4 (quatro) trabalhos: dois artigos (2018 e 2019 respectivamente), dissertação (2010) e tese (2018).

A discussão de Educação do Campo na região do Alto Solimões ocorre tardiamente, iniciando no ano de 2010 (Tabela 1), por meio da dissertação de Ferreira (2010) que trata sobre o cotidiano de uma escola rural/ribeirinha no município de Benjamin Constant, a qual analisa a vida, a cultura e o rio que entram na escola, identificando como estas temáticas são consideradas e trabalhadas (ou não) no contexto escolar, buscando verificar se essa realidade diferenciada é considerada nos processos de formação dos professores. Nessa pesquisa a autora encontrou uma série de desafios para o trabalho pedagógico dos professores que atuam na zona rural.

Tabela 2 - Publicações relacionadas à Educação do Campo no Alto Solimões, AM.

Ano de publicação	Freq. Relat.	Freq. Absol.
2019	3	42,9
2018	2	28,6
2016	1	14,3
2010	1	14,3

Fonte: Elaborada pelos autores

No entanto, as publicações aumentaram no decorrer de nove anos, mas ainda é necessário ampliar o diálogo para a construção da Educação do Campo na região. Percebe-se a carência de dados, de pesquisadores que busquem lutar próximo aos sujeitos do campo na construção de uma escola com identidades locais.

Coelho e Souza (2019) mostram que a educação deve ser um caminho de reconhecimento e valorização da diversidade cultural, como forma de contrapor o projeto de sociedade do capital:

Vivemos num espaço em que os paradigmas dominantes de alienação, homogeneização e exclusão fazem parte da vida dos sujeitos, onde as desigualdades prevalecem nas relações sociais e educativas. Isso remete a indagar o processo de colonização ao qual fomos submetidos, onde a heterogeneidade foi marcada pela negação de todos os direitos, principalmente de ser reconhecido a partir e na diferença (COELHO; SOUZA, 2019, p. 134).

É nesse sentido que o movimento da Educação do Campo traz novas perspectivas na construção de um ensino de qualidade no campo, com propostas pedagógicas e curriculares contrárias ao modelo de ensino pautado na lógica hegemônica, que exclui da escola crianças e jovens que residem no meio rural (FERREIRA, 2018b).

Devem-se inserir nos currículos da Educação do Campo as matrizes culturais, que são os saberes da comunidade como crenças, “causos”, lendas, habilidades, problemáticas, as lutas, fatos históricos, os interesses, os movimentos sociais, os trabalhos dos ribeirinhos. Tudo isso nas práticas desenvolvidas na escola. Além desses aspectos, considerar também as atitudes e valores de respeito, ética e sem deixar de trabalhar outros temas imprescindíveis para a formação plena dos/as educandos/as, a fim de despertar o interesse e valorizar a autoestima dos sujeitos para, posteriormente, ampliar esses conteúdos, inserindo-os como conteúdos oficiais de ensino (FERREIRA, 2010).

As pesquisas realizadas encontraram uma escola do campo ainda em descaso, com falta de infraestrutura física, currículos que se apoiem e dialoguem com a territorialidade local dialogando com os saberes locais, considerando toda a diversidade existente no entorno da comunidade.

Para os professores que atuam nas escolas do campo o que se percebe é que há um grande desafio em aliar dentro da sala de aula a riqueza da diversidade cultural, étnica, religiosa e social. Esse desafio vem acoplado de outras problemáticas, como estrutura física das escolas, um currículo com conteúdos fragmentados e que não consideram as aprendizagens territoriais dos sujeitos que estão inclusos na escola (COELHO; SOUZA, 2019).

O saber local deve ser o ponto de partida para posterior ampliação do conhecimento. Por isso, faz-se necessário a inserção de uma pedagogia contextualizada nas escolas ribeirinhas (FERREIRA, 2010). Quando não há essa relação contextualizada, as escolas fazem um trabalho “de costas” para o contexto local, ou seja, não reconhece os anseios e intencionalidades da comunidade. A escola não está alheia à comunidade e passa a ser um espaço estranho e com características urbanas (FERREIRA, 2019).

Ao tratarmos dessa contextualização na Educação do Campo, não significa haver simplesmente uma seleção de conteúdos que esteja no meio social dos sujeitos, é pensar um currículo de transgressão e inserção dos saberes locais. Ferreira (2018a) dá indicativos de como pensar a contextualização na Educação do Campo:

É importante pensar que a contextualização tem um pé na decolonialidade quando possibilita considerar conteúdos que fluam a partir de algo que até então se julgava insignificante para a escola, mas que na prática atrapalhava todo um processo, de dignificação das pessoas que residem e trabalham no campo (FERREIRA, 2018a, p. 197).

É aliar os saberes locais aos conhecimentos globais, com ênfase nos fenômenos climáticos, sociais, culturais e históricos. De tal forma que o professor do campo possa emancipar os sujeitos que ali residem e que sua prática pedagógica possa valorizar o homem do campo. Coelho e Souza (2019) encontraram em suas pesquisas que muitos professores se preocupam tão somente em alcançar os conteúdos curriculares, que não consideram a cultura e os modos de produzir e construir dos sujeitos do campo. “É preocupante a formação que privilegia a visão urbana na didática do campo, e não garante o direito à educação básica qualitativa, que seja condizente com as culturas dos povos do campo” (SILVA, 2019, p. 823). Em relação aos calendários escolares, estes são muito semelhantes aos da cidade, ou seja, não há um calendário específico que relacione os ciclos das águas, muito menos se percebe a consulta aos seus reais sujeitos para tal construção (FERREIRA, 2018b).

Vale ressaltar que a responsabilidade não é somente dos professores que atuam no campo, é principalmente uma questão política de gestão da educação, por isso a luta pela Educação do Campo deve ser prioritariamente política. Pois, Ferreira (2019) afirma que:

Esses professores sofrem com a contratação temporária, por representarem peso político para grupos que têm o poder de manobrar as lotações na área rural, tornando a comunidade e a escola como “currais eleitorais”. Além disso, são vítimas de um sistema de interesses políticos entre grupos que quase eternizam o poder em municípios da região. Então, muitos destes, chegam às comunidades sem muitos prestígios, aproveitando a chance de trabalharem como contratados, por fazerem parte do grupo político que naquele momento está no poder (FERREIRA, 2019, p. 13).

Os professores da região muitas vezes são conhecidos como do “Beiradão”. São adjetivos para professores que lecionam nas áreas rurais, muitas vezes desvalorizados com seus vencimentos básicos (salário), escolas e transportes precários (FERREIRA, 2019; ANDRADE; FERREIRA, 2020).

Pensar a Educação do Campo na Amazônia, e mais especificamente na região do Alto Solimões, é pensar nas singularidades que há, com essa relação intrínseca entre água e floresta, que essa discussão possa contemplar os diferentes sujeitos que vivem e lutam nas comunidades locais. Foi o que percebeu Ferreira (2010) em sua pesquisa na região:

Porém, devido à especificidade da região amazônica – que também é considerada Amazônia das Águas, pela relação constante das populações com os rios, lagos, igarapés e etc. – persiste uma preocupação: essa terminologia dá conta de todas as especificidades das regiões do país? As pessoas pertencentes à região se sentem inseridas nessa discussão? Talvez resida aqui uma fragilidade da conotação “Educação do Campo”, pois a expressão “do campo” não dá conta da diversidade que existe nos espaços rurais do país, principalmente em se tratando de região como a Amazônia, que se caracteriza essencialmente da relação de suas populações com os rios, lagos, florestas, igarapés, uma região marcada principalmente pela presença

de água nos seus espaços e que difere de tantas outras regiões do país (FERREIRA, 2010, p. 57).

Além dessa relação de proximidade dos sujeitos com a água em seu cotidiano, há também a relação multiétnica das pessoas, por estar situada em região de fronteira, com presença de indígenas, peruanos e colombianos, o modo de vida dessas pessoas se assenta na agricultura familiar.

O decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 em seu parágrafo § 1º, inciso I, afirma que populações do campo são os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Na Amazônia, a agricultura familiar é baseada na unidade de produção determinada na mão de obra familiar. Os sistemas de produção fornecem alimentos para consumo e comercialização. A atividade é realizada e organizada pela família, e a força de trabalho se apresenta assentada em dois tipos: o trabalho utilizado na produção agroflorestral e o trabalho realizado por meio de serviços domésticos (NODA *et al.*, 2007).

Nesse sentido, as crianças desde os 8 (oito) anos de idade são inseridas nas unidades de produção assentadas na mão de obra familiar (NODA *et al.*, *ibid.*), nesse processo, as crianças e adolescentes das comunidades ribeirinhas aprendem fora da escola, por meio de um processo de observação seja na pesca ou na agricultura, por exemplo: sem a canoa, não se pode fazer quase nada na comunidade: desde o seu uso para pescaria, caça, para a ida à festa, à casa do parente. Assim, o trabalho é um princípio educativo e não é entendido na ótica das sociedades capitalistas e industriais que poderia levar a pensar em trabalho infantil (FERREIRA, 2018).

Com esse viés, as escolas poderiam trabalhar na perspectiva de pedagogias que emancipassem os sujeitos como a pedagogia socialista e a pedagogia do movimento, aliadas à pedagogia do oprimido. Inserindo as histórias de vida dos ancestrais, os costumes locais, assim teríamos uma escola da comunidade com seus traços e especificidades.

É na escola que se encontram os diferentes sujeitos, o lugar da heterogeneidade com suas múltiplas culturas. É um espaço diferenciado e ao mesmo tempo complexo, ao qual se relacionam crianças, jovens e adultos também com suas singularidades/subjetividades construídas e reconstruídas em contato com outros grupos sociais e com o mundo/natureza (FERREIRA, 2010).

Esses educandos vão para a escola já com um conhecimento baseado em seus modos peculiares de viver, trabalhar e estudar. Se a cultura é diferenciada nas comunidades, porque a escola não enxerga e insere em seus currículos? A escola deve ser um auxílio para a construção da identidade ribeirinha do campo como nos afirma Ferreira (2010):

A escola deve auxiliar na construção de uma identidade ribeirinha e no entendimento dos mecanismos de discriminação e de negação de valores culturais que estão sendo geridas no interior da própria escola. Ainda são muito constantes as falas de “estudar para sair do espaço rural”; da cidade como “lugar melhor para viver”. O mundo ribeirinho ainda é visto como “lugar de fracasso”. Temos que romper com essas concepções e a escola tanto pode servir como instrumento para sair da situação de precariedade, como também pode servir para a perpetuação de formas de alienação e de desigualdades (*Idem*, 2010, p. 102).

Uma das maneiras para o rompimento desse discurso hegemônico é formar professores no Instituto de Natureza e Cultura-INC por meio dos cursos existentes, para dialogarem com a realidade, as especificidades do campo na região do Alto Solimões.

Os cursos precisam ampliar o diálogo sobre as políticas afirmativas com a Educação do Campo numa (re)estruturação político-pedagógica para que possam ser expandidos para a educação profissional para a construção compartilhada de novos conhecimentos técnico-científicos na elaboração de uma formação diferenciada que atenda aos anseios dos agricultores familiares de forma contextualizada e (re)significada com discussões e análise crítica das dimensões educacional, econômica, ecológica, sociopolítica, cultural e ambiental (SILVA, 2019).

1.2 O CAMPO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nossa sociedade é gerida pelo Estado que governa por meio das leis, decretos e resoluções que pautam as relações sociais interiores do país. Ao longo da historiografia brasileira, a educação voltada para a população do campo foi renegada e, quando o Estado intervia com políticas públicas, tinha um viés de compensatória, uma forma de manter as populações do campo no campo, sem ao menos oferecer qualidade para o sujeito ficar no meio rural.

As políticas públicas podem surgir pela necessidade das pessoas na sociedade, como foi o caso da Educação do Campo. A população do campo começou a lutar por melhores condições de sobrevivência, lutando por direitos negados ao longo da história, por meio de movimentos sociais, pressão política, exigindo políticas específicas para atender a suas necessidades, problematizando e participando das discussões para implementação das políticas públicas já existentes.

As discussões podem ajudar na implementação de políticas públicas, como nos afirmam França e Farenzena (2016, p. 139) “(...) a política pública é uma forma de atuar sobre um determinado problema que envolve uma sociedade com o objetivo de conservar, adaptar e/ou transformar uma situação”.

A lei que trouxe igualdade de acesso à educação para a população foi a Constituição Federal – CF de 1988, no art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A Educação do Campo, de forma tímida, foi inicialmente tratada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 onde afirma que a escola não significa que todos tenham uma escola igual com um único currículo padrão, inflexível, pautado num modelo de currículo urbano. Pelo contrário, significa que a educação deve ser acessível universalmente (também em contextos rurais), organizada, desenvolvida no princípio da igualdade na diferença, sob o critério da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem dos/as educandos/as, e com projetos que partam do contexto sociocultural dos grupos envolvidos. Podemos destacar o Art. 23 seu inciso 2:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. § 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei (BRASIL, 1996).

Outro aspecto de tamanha relevância se dá em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº. 10/98. Foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária –

PRONERA, vinculado ao gabinete do Ministério Extraordinário da Política Fundiária. O PRONERA surgiu a partir de um debate coletivo efetuado no I ENERA.

Em 2001, o Programa passa a fazer parte do INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, no MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário. Considerando a diversidade de atores sociais envolvidos no processo de luta pela terra no país, o PRONERA é uma expressão do compromisso firmado entre o Governo Federal, as instituições de ensino, os movimentos sociais, os sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras rurais, governos estaduais e municipais.

Em 2002, foi aprovada a Resolução CNE/CEB Nº. 01 de 03 de abril. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo consolidam um importante marco para a história da educação brasileira e, em especial, para a Educação do Campo. Todavia, a lentidão faz com que as referidas políticas que ampliam os direitos não alcancem proporções significativas e se efetivem concretamente na escola de todo o campo brasileiro. O art. 6º da Resolução trata sobre o cumprimento da educação escolar do campo:

O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2002).

Importante citar a criação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003, que fomentou e protagonizou, junto com os movimentos sociais do campo, a discussão e proposição de políticas para a Educação do Campo. Em 2004, realizou-se a II Conferência Nacional de Educação do Campo. Nesse momento ampliaram os grupos organizados, as universidades, e as representações governamentais, bem como a concepção de educação. Começou-se a discutir outro perfil de escola do campo, não uma educação para os sujeitos do campo e sim uma educação com os sujeitos do campo.

Um dos aspectos principais que caracterizam a Educação do Campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação bem como uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2012).

No ano de 2008 é publicada a Resolução CEB/CNE n. 2 de 28 de abril para complementar as diretrizes de 2002, estabelecendo diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, como nos afirma o Art. 1º:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008).

Em 2010 há o Decreto presidencial 7.352, o qual dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Afirmado em seu Art. 1º:

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União

em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. (BRASIL, 2010).

E no ano de 2014 a Lei nº 12.960 de 27 de março que altera a LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996 incluindo um parágrafo único no artigo 28, com o objetivo de criar mecanismos para dificultar o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas:

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretária de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 2014).

Ressalta-se a necessidade de os educadores do campo conhecer a realidade histórica social e política das lutas da Educação do Campo, como forma de resistência ao capital. Não foi encontrado nenhum trabalho específico que trate sobre o histórico das políticas públicas de Educação do Campo no Alto Solimões. Mas, os poucos trabalhos trazem reflexões importantes que, juntos, podem delinear discussões para a construção da Educação do Campo na região em acordo com as leis do país que tratam da luta da população do campo.

O território da Amazônia é extenso e há uma bio/sociodiversidade em cada localidade, evidenciando, dessa forma, um olhar educacional diferenciado. Assim, a educação devia ser pautada na diversidade cultural dos povos que a habitam (COELHO; SOUZA, 2019). O poder público parece ter investido em ações tímidas, sem levar em conta as diferentes populações que vivem nos diferentes contextos rurais/ribeirinhos, no caso do Amazonas, espalhados à margem dos rios, igarapés, furos, lagos (FERREIRA, 2010).

O trabalho de Oliveira (2016) traz elementos que mostram a procedência de problemas contemporâneos para a população do campo, quando trata sobre a colonização na Amazônia:

O estado carrega uma herança negativa oriunda da colonização da Amazônia, acarretando sérios problemas à população do campo (caboclos, indígenas e ribeirinhos), refletindo, inclusive, no interior dos assentamentos rurais, em especial, a garantia de efetividade dos direitos de regularização das terras. Essa herança, marcada na história pela ação de empresários, madeireiros e grileiros, manteve um cenário secular de caos agrário, impossibilitando milhares de famílias ao acesso legal a terra. (OLIVEIRA, 2016, p. 10)

A região do Alto Solimões bem como a da Amazônia foi marcada por ciclos econômicos bem definidos, seja por meio de processos mal planejados ou por meio de políticas públicas desenvolvimentistas ditadas pelo Estado. O primeiro ciclo econômico da borracha foi entre os anos de 1919-1920; o segundo ocorreu entre 1940-1945. Foi um período de extração e comercialização do látex, ocasionando a entrada de várias pessoas de diversos locais do país para a Amazônia, inclusive o Alto Solimões. E após o fim deste ciclo econômico, entre os anos 1960-1980, ocorreu o ciclo da exploração madeireira, conjuntamente com as explorações de caça e pesca (FERREIRA, 2018).

Na região do Alto Solimões é comum encontrar ribeirinhos que vieram junto com seus familiares de outros estados durante determinado momento dos ciclos econômicos ou possuem descendência. Assim, temos na região uma diversidade de pessoas com culturas distintas convivendo com a singularidade do bioma amazônico, que criam suas relações diretas com a água, terra e floresta. Ferreira (2018) retrata bem essa realidade:

Quem conhece o Amazonas sabe que a sua geografia oferece paisagens exuberantes e condições diferenciadas de locomoção. Aos que estão acostumados com a Região,

muitas imagens e realidades às vezes escapam aos seus olhares, pelo simples fato do costume, contudo, é comum presenciar turistas se encantando e admirando tamanha beleza (FERREIRA, 2018).

Nesse sentido, as ações do Estado perante a realidade intrínseca da Amazônia têm poucas iniciativas e muito menos continuidade de políticas públicas. Witkoski (2010) afirma que a exploração das águas, floresta e da terra pela população ribeirinha implica não somente no etnoconhecimento adquirido ao longo do tempo dos recursos naturais, como também nas estações sazonais, com calendários que variam nos diversos ecossistemas que habitam.

2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa buscou proporcionar um olhar específico sobre o diálogo da construção da Educação do Campo na região do Alto Solimões, trazendo um mapeamento das pesquisas realizadas sobre o tema. Embora as pesquisas sejam relevantes, percebe-se a necessidade de ampliação da discussão em torno do tema, para que a educação da população ribeirinha tenha significados pertinentes.

Que as escolas da região possam pertencer ao campo, emancipando os sujeitos, dialogando com os saberes locais na construção de um projeto de sociedade que seja contra a hegemonia do capital. Bem como incitar outros pesquisadores a encorpar pesquisas sobre o tema, ou mesmo dialogar nas universidades para formar professores que possam atuar no campo, na luta por uma educação digna para os sujeitos ribeirinhos.

Que os professores que atuam no campo possam, a partir de agora, abraçar esse projeto de educação contra hegemônico, com propostas pedagógicas voltadas para as matrizes culturais do território em que a escola esteja inserida. Espera-se também que esta pesquisa sirva como material pedagógico para o desenvolvimento de políticas públicas na construção de escolas do campo que assumam a identidade dos sujeitos do campo e das águas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE P. F; FERREIRA, J. F. Ser docente na área rural da tríplice fronteira do Alto Solimões, município de Benjamin Constant – AM. *In*: GONZAGA, L. L. **Identidade docente**: desenvolvimento profissional e pessoal em diferentes percursos. Curitiba: Bagai, 2020.

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO AMAZONAS. Manaus (1965). SEDECTI/DEPI, v. 31 tab. anual, 2019. Disponível em: file:///C:/Users/patri/Downloads/Anu%C3%A1rio%20Estat%C3%ADstico%20do%20Estado%20do%20Amazonas_2018_com%20seguran%C3%A7a_ATUAL.pdf. Acesso em: 24 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. **Diário Oficial da União**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112960.htm. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Disponível

em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-publicacaooriginal-130614-pe.html>. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 20 jul. 2021.

CALDART, R. S. Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil.; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 259-267. 2012.

COELHO, M. A. S.; SOUZA, J. S. A prática pedagógica para a diversidade cultural na escola do campo ribeirinha. **Nova Revista Amazônica**: Revista do Programa de Pós-graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia da UFPA. v. 7, n. 2, set. 2019.

DIEGUES, A. C. Construção da etnoconservação no Brasil: o desafio de novos conhecimentos e novas práticas para a conservação. *In*: PEREIRA, H. S. *et al.* **Pesquisa interdisciplinar em ciências do meio ambiente**. Manaus: Edua, 2009.

FERREIRA, J. S. **A escola na floresta**: manifestações culturais e processos educativos em comunidades tradicionais do Alto Solimões/AM. 2018. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018a.

FERREIRA, J. S. **Relações possíveis entre a escola do campo e práticas educativas não escolares**: uma articulação viável com o mundo do trabalho ribeirinho. Trabalho Completo - 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd, 2018b.

FERREIRA, J. S. **O ensino em turmas multisseriadas e suas condições de trabalho**: um olhar para as escolas do campo na região do Alto Solimões, Amazonas. Tocantinópolis/Brasil v. 4. 2019.

FERREIRA, J. S. **E o rio, entra na escola? cotidiano de uma escola ribeirinha no município de Benjamin Constant/AM e os desafios da formação de seus professores**. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2010.

FRANÇA, D. M. C; FARENZENA, N. As ideias e a análise de políticas públicas de educação para a população do campo: um olhar a partir da abordagem cognitiva. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 39, p. 131-146, jan./abr. 2016.

KOLLING, E. J.; NÉRY, Ir; MOLINA, M. C. **Por uma educação básica do campo (Memória)**. Editora Universidade de Brasília. Arnaldo Vilares, Brasília, DF. 1999.

MOHER, D.; LIBERATI, A.; TETZLAFF, J.; ALTMAN, D. G. **Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement**. PLoS Med. 2009.

NODA, H. *et al.* Segurança Alimentar em Comunidades Tradicionais do Alto Solimões, Amazonas. **Anais do XIII Congresso Brasileiro de Sociologia**, UFPE, Recife (PE), 2007.

OKOLI, C. **Guia para realizar uma revisão sistemática da literatura**. Tradução de David Wesley Amado Duarte. EaD em Foco, 2019.

OLIVEIRA, E. S. **Educação e os currículos escolares: um olhar sobre a importância do ensino agrícola nas escolas do campo do município de Tabatinga, AM**. 2016. 57 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

REIS, R. O. B; RAMOS, A. S. F; DÁCIO, D. da S. Ensino, Pesquisa e Extensão: A Articulação das Instituições Federais de Ensino nas Ações de Políticas Públicas no Alto Solimões – AM. **Revista de Extensão do IFAM**. v.3, n. 1, jun. 2017.

SANTOS, C. A. *et al.* **Dossiê Educação do Campo: Documentos 1998-2018**. Editora Universidade de Brasília, 2020.

SILVA, A. L. M. **Prática pedagógica do curso em Ciências Agrárias e Ambientais no Alto Solimões**: de experiência do I seminário para a valorização da educação do campo no Amazonas. II Fórum Internacional Sobre a Amazônia Universidade de Brasília, jun. 2019.

WITKOSKI, A. C. **Terras, florestas e águas de trabalho**: os camponeses amazônicos e as formas de uso de seus recursos naturais. 2. ed. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2010.

EDUCACIÓN SUPERIOR PARA LOS PUEBLOS ORIGINARIOS UNA MIRADA PROSPECTIVA DESDE UN ANÁLISIS DE CASO

Carlos Iván Molina-Bulla¹
Mutauta Kaá Asik Muelas-Trochez²

RESUMEN

Esta investigación se establece en el marco del desarrollo en educación intercultural y de la preservación/recuperación/reconstitución/construcción del conocimiento propio de los pueblos indígenas. Establece el contacto intercultural en el campo de la educación superior, pero reconoce que, para el caso de las comunidades indígenas, este campo ha privilegiado históricamente un discurso hegemónico e impuesto sobre estos grupos humanos, sin considerar sus capacidades y formas de vida. A lo anterior se suman las dificultades debido a sus condiciones de vida muchas veces limitadas de los pueblos originarios, la vulneración sistemática de sus derechos, así como el limitado acceso a los recursos en educación que los preserven y rescaten como comunidad. En tal sentido se aborda la propuesta educativa planteada en la Universidad Externado de Colombia, en el Programa de Interacciones Multiculturales en Educación Superior y se establece una mirada prospectiva en la que se planteen las posibilidades y futuribles (futuros posibles) en comunicación con algunos actores de la comunidad sobre la posibilidad de formación en el marco de un diálogo intercultural.

Palabras clave: Interculturalidad. Conocimiento propio. Educación. Biocentrismo.

EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA OS POVOS ORIGINÁRIOS UM OLHAR PROSPECTIVO A PARTIR DE UMA ANÁLISE DE CASO

RESUMO

Esta pesquisa é realizada no âmbito do desenvolvimento da educação intercultural e da preservação/recuperação/reconstituição/construção do próprio conhecimento dos povos indígenas. Ela estabelece contato intercultural no campo do ensino superior, mas reconhece que, no caso das comunidades indígenas, este campo tem historicamente privilegiado um discurso hegemônico e imposto a estes grupos humanos, sem considerar suas capacidades e modos de vida. Além do acima exposto, existem dificuldades devido às condições de vida frequentemente limitadas dos povos indígenas, a violação sistemática de seus direitos, bem como o acesso limitado a recursos educacionais que os preservem e resgatem como uma comunidade. Neste sentido, a proposta educacional proposta na Universidad Externado de Colombia, no Programa de Interações Multiculturais no Ensino Superior, é abordada e é estabelecida uma visão prospectiva na qual as possibilidades e futuros (futuros possíveis) são propostos em comunicação com alguns atores da comunidade sobre a possibilidade de treinamento no âmbito do diálogo intercultural.

¹ Médico de la Universidad Javeriana de Colombia, psiquiatra y epidemiólogo de la Universidad del Rosario, Doctor en Sociología Jurídica e instituciones Políticas de la Universidad Externado de Colombia, Docente Investigador de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Externado de Colombia. Representante ante el Consejo Nacional de Salud Mental por la Asociación colombiana de Psiquiatría. Catedrático de la Universidad del Rosario y la Fundación Universitaria Sanitas. E-mail: carlos.molina@uexternado.edu.co.

² Comunero del pueblo Misak- Misak del Cauca (Colombia), Zootecnista, Maestrante en Dinámicas rurales y Globalización, Universidad Externado de Colombia. Diplomados y cursos en legislación indígena y etnobotánica. Gobernador comunidad Misak – Misak Nukørrak Bogotá 2020. Secretario general del Cabildo de Guambia (2005), Coordinador del Programa Interacciones Multiculturales de la Universidad Externado de Colombia (2012), Director del área de investigación “Sentidos y lógicas de vida de los pueblos Originarios de la Universidad Externado de Colombia. (2018). E-mail: juan.muelas@uexternado.edu.co.

Palavras-chave: Interculturalidade. Conhecimento próprio. Educação. Biocentrismo.

HIGHER EDUCATION FOR INDIGENOUS PEOPLES A PROSPECTIVE LOOK FROM A CASE STUDY

ABSTRACT

This research is set within the framework of intercultural education development and the preservation/recovery/reconstitution/construction of indigenous peoples' own knowledge. It establishes intercultural contact in the field of higher education, but recognises that, in the case of indigenous communities, this field has historically privileged a hegemonic and imposed discourse on these human groups, without considering their capacities and ways of life. In addition to the above, there are difficulties due to the often limited living conditions of indigenous peoples, the systematic violation of their rights, as well as the limited access to educational resources that preserve and rescue them as a community. In this sense, the educational proposal proposed at the Universidad Externado de Colombia, in the Multicultural Interactions in Higher Education Programme, is addressed and a prospective view is established in which the possibilities and futures (possible futures) are proposed in communication with some community actors on the possibility of training within the framework of intercultural dialogue.

Keywords: Interculturality. Self-knowledge. Education. Biocentrism.

Data de submissão: 15. 07. 2022

Data de aprovação: 10. 03. 2023

INTRODUCCIÓN

La concepción histórica de la educación en Occidente, y por ende para el contexto colombiano desde el siglo XIX, ha respondido al establecimiento gradual del Estado moderno, del estructural-funcionalismo y es fruto del contractualismo francés, en un ánimo por garantizar los derechos civiles de una nueva clase ascendente burguesa y la construcción de la universidad napoleónica al servicio de dicho estado.

Es además la consolidación del poder disciplinar sobre el poder soberano (FOUCAULT, 2003, 2012).

Esta aproximación de carácter estatal que consolida el fin último de la educación en Occidente -gracias al aseguramiento del poder así planteado- se encuentra acompañada de otra suerte de estrategias y herramientas en distintos espacios sociales como lo son la medicina, el derecho, el manejo de la orfandad, los espacios carcelarios, o en la milicia, lo que da cuenta de un control particular de la vida primordialmente humana, para disciplinarla en lo individual y asegurarla en lo colectivo, por el bien del estado (FOUCAULT, 2007).

En contraste con lo anterior, comunidades originarias en Iberoamérica, ajenas a este desarrollo y/o que había sido subyugadas por esta mirada hegemónica desde la conquista española o portuguesa, consideraban y consideran aún una aproximación divergente a ese propósito e ideal antropocéntrico, construido en el contexto europeo. Dichas miradas originarias, que además son múltiples en sus manifestaciones y apropiaciones, guardan en común una comprensión sobre la vida que es en general más amplia que la Occidental y, además, una suerte de prácticas distintas en consecuencia.

Esta noción sobre la vida de los pueblos originarios, que se conserva en múltiples comunidades, establece una mirada primordialmente biocéntrica o cosmocéntrica que privilegia la protección de la vida en general, sus múltiples manifestaciones y la vida humana, no sólo como fin, sino como medio y parte de este proceso. No es posible negar la existencia de conflictos dentro o entre los pueblos originarios que llevaron a luchas por el poder, pero a pesar

de esos eventos, la construcción como comunidades preservaba una relación con el entorno que permitía un menor impacto sobre el mismo.

Todo lo anterior se conserva muy en varias comunidades a pesar de la imposición occidental de intereses estatales y particulares que responden a una priorización de lo económico, con el fin de obtener el máximo beneficio, aún a costa de la vida humana. Atentar contra la vida en nombre de la vida misma es una característica de Occidente (ESPOSITO, 2004, 2006). Es comprensible entonces que la causa propia y la recuperación de la identidad propia sea en el momento actual un propósito de los pueblos indígenas en Iberoamérica, una tendencia emergente que ha sido apoyada por el reconocimiento constitucional en diferentes naciones de los derechos económicos, sociales y culturales de los pueblos originarios.

Este último resulta ser un avance normativo en Colombia de final de siglo pasado en respuesta a la radicalización de los desmanes del estado moderno a lo largo del siglo XX y en particular al inicio de dicho siglo, desmanes de carácter eugenésico, que afectaron distintos campos sociales, a diferentes colectivos, y que se hicieron evidentes en aquellas estrategias de control, de disciplina y de seguridad de la población privilegiada, en los ámbitos ya mencionados, con particular incidencia en el campo de la educación y de la salud.

En este marco de sentido y construcción de una nueva oportunidad toma un alto valor para los pueblos originarios establecer unos referentes para que consoliden lo propio, lo común y lo ajeno, basados de manera habitual en un diálogo y construcción intercultural. Este es un proceso de separación/individuación de los pueblos que no niega los elementos de la construcción común con Occidente, y que permite la apropiación de los elementos contextuales de lo ajeno (como la tecnología), pero que demarca una diferenciación de lo construido como propio.

En este camino, la conclusión resulta además en un posicionamiento diferente con respecto a la razón de ser de la educación superior. La construcción de una propuesta educativa en los espacios universitarios que se precie de ser intercultural implica una modificación de las perspectivas establecidas históricamente y la permeabilidad, además, a nuevas formas de apropiación de la cuestión social, en las facultades que abordan las ciencias sociales y humanas.

En tal sentido, este documento aborda las experiencias construidas en torno al diálogo intercultural de una propuesta educativa en la Universidad Externado de Colombia y su Programa de Interacciones Multiculturales en Educación Superior (UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA, 2018), desde sus participantes, sus vicisitudes y las posibilidades que se establecen a futuro para dicho desarrollo, con énfasis en la formación en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.

La pregunta a la que responde es, entonces,

¿Cuál ha sido la reflexión asociada a la propuesta educativa superior en la Universidad Externado de Colombia en torno a los pueblos originarios?

Lo anterior constituye, además inquietudes secundarias en torno a:

¿Cuáles son las apropiaciones del diálogo intercultural en educación superior, producto del contexto universitario?

¿Cuáles son los escenarios de futuro posibles en educación, producto del diálogo universitario intercultural?

1 METODOLOGÍA

La investigación planteada corresponde a una aproximación cualitativa, de estudio de caso que recaba la información a partir de diferentes fuentes: documentales, los relatos experienciales y un ejercicio de Delphi (MOLINA-BULLA, 2008). Estos datos son analizados desde una perspectiva hermenéutica y apropiando la mirada prospectiva de la previsión humana y social de Eleonora Masini (MOLINA-BULLA, 2008). La propuesta analítica va de la mano

de una mirada intercultural en la que construir el futuro no corresponde a la aproximación unilateral de una visión basada en los preceptos de la cultura hegemónica, sino que se basa en un espacio de diálogo e intercambio que rescata las formas de construcción y validación del conocimiento de los pueblos ancestrales.

2 RESULTADOS

Dentro de los hallazgos de esta indagación se deben resaltar elementos planteados a lo largo de la trayectoria de la propuesta del Programa de Interacciones Multiculturales de la Universidad Externado de Colombia y otros de la situación actual dentro de este proceso, que permiten establecer una contextualización para el ejercicio prospectivo.

En primera instancia, la documentación consultada permite dar cuenta de la propuesta de la que surge el programa, que se estructura gracias a la consolidación de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, que plantea en su Proyecto Académico de Facultad una articulación interdisciplinar y de investigación en el pregrado en el marco de una Universidad privada. Este proyecto académico que inicia en el año 2002, soportado en una Facultad de Trabajo Social antecesora, establece una aproximación divergente de la educación superior en Colombia:

En la estructura de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas existen cuatro programas transversales diseñados como semillas de transformaciones futuras de la Universidad. Uno de estos programas es el de Interacciones Multiculturales en Educación Superior. Se trata de establecer un espacio académico orientado a la recuperación, conservación y fortalecimiento de las culturas indígenas de Colombia y al fomento del diálogo y el debate intercultural como aporte al desarrollo del conocimiento humano (UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA, 2018, p. 3).

Este espacio pedagógico surge en el marco de la propuesta educativa analizada que consideró en 2004 que “Si el país se declara, constitucionalmente, pluriétnico y multicultural, sus instituciones deberían serlo” y la universidad debería ser una de las primeras y para ello, debía cambiar (UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA, 2018, p. 3). Todo ello pone en tela de juicio la mirada hegemónica de la educación superior en general, una mirada hegemónica ante la que se plantean tensiones, en particular en la discusión histórica sobre el rol de la educación en Occidente y su apropiación como herramienta de dominación y control (FOUCAULT, 2003).

Una propuesta de este carácter establece la necesidad del diálogo entre lógicas, formas de vida, valores y saberes diferentes y es consecuente con las características descritas en la Universidad Externado de Colombia de apoyo al pluralismo y la diversidad (UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA, 2018), además en relación con su propuesta educativa que se asume liberal radical y de construcción del Estado Social de Derecho.

A diferencia de propuestas educativas que esperan la adaptación de los estudiantes convocados a la oferta laboral, el programa planteado pretende abrir el espacio universitario a sus valores y saberes de manera más democrática, lo que implicaría modificaciones institucionales y también distintas formas de manejar las dinámicas curriculares, temporales y espaciales de la educación superior, de manera que se hicieran más coherentes con las formas de pensar y habitar el mundo, propias de sus comunidades y culturas (UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA, 2018).

En este sentido el objetivo del Programa de Interacciones Multiculturales es:

Generar un espacio para el acceso a la educación superior de miembros de las comunidades indígenas, bajo la premisa de un verdadero diálogo de saberes, aplicado, por un lado, a la recuperación, conservación y fortalecimiento de las formas de conocimiento de sus culturas de origen, y, por otro lado, a la ampliación y enriquecimiento de las formas de conocimiento en general (UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA, 2018, p. 4).

La propuesta planteada en los documentos del programa es apoyada por el desarrollo obtenido, pero a un tiempo plantea dificultades que son resaltados en los espacios de discusión.

En estos espacios se resalta la posibilidad gradual de apoyo a los estudiantes involucrados, gracias también al compromiso desde las comunidades, el acompañamiento de parte de las autoridades y la pertenencia permanente de los estudiantes a un proyecto de fortalecimiento de sus pueblos y recuperación de sus saberes. Este acompañamiento ha permitido establecer espacios de acogida para lo.as estudiantes, disminuyendo los riesgos relacionados con la alta carga académica, la adaptación al entorno el manejo de la soledad o las dificultades económicas.

Gracias a este proceso se ha consolidado el diálogo intercultural para la propuesta académica formal y en ocasiones se logran asumir herramientas de base comunitaria de los pueblos indígenas en la cotidianidad universitaria. Es el caso de la Minga indígena³, que se ha consolidado como uno de los espacios en el proyecto académico de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas que han permitido convocar al diálogo de saberes en condiciones de equidad, reciprocidad y construcción conjunta.

Además, en razón de los elementos asociados, ha resultado evidente que los estudiantes de los pueblos indígenas cuentan con una mayor contextualización y experiencias vitales para el desarrollo de sus proyectos de investigación, hacia el final de la formación, con fortalezas en sus propuestas, más articuladas con sus realidades y los recursos comunitarios de sus pueblos.

Ahora bien, en los espacios de discusión planteados sobre el Programa de Interacciones Multiculturales para esta indagación, también se hicieron evidentes algunos elementos de tensión en los que prevalecen un conjunto de situaciones que en el desarrollo de la propuesta corresponden a retos y obstáculos:

-La trayectoria histórica de la mirada occidental a propósito de los pueblos originarios:

Es evidente en los espacios de diálogo intercultural que la apropiación Occidental sobre los pueblos originarios ha migrado en una línea de tiempo, pero ha sido primordial, fundamentalmente eurocéntrica y se ha asumido hegemónica.

Desde las primeras descripciones y énfasis del escolasticismo español y la discusión sobre el lugar del indígena en la obra de dios, sobre el alma y las implicaciones políticas en el territorio, la mirada unilateral del proyecto civilizatorio predomina en la historia recuperada de esta relación. El giro gradual a una historia natural en el siglo XVII (FOUCAULT, 1978) y el positivismo de los siglos XVIII y XIX, no contradicen y en cambio sí consolidan la mirada antropoeurocéntrica en donde el ideal del antropos no es en ningún caso intercultural. De allí, toman sentido para su propio discurso de verdad las descripciones consolidadas en los últimos siglos en torno a los pueblos “primitivos”.

³ Las mingas corresponden a acciones colectivas con propósito solidario y de complementariedad, espacios en los que se logra compartir, dialogar y construir en torno a un tema o temas de interés común, a un tiempo.

No es gratuito, entonces, que se aplique gradualmente a dichos pueblos en las colonias españolas la lectura de una de las formas de *sinrazón* consolidadas en la época clásica y descrita en términos cartesianos como el error (FOUCAULT, 1994).

Aunque en ocasiones puedan ser usadas las otras formas de sin razón como la de la ensoñación y la del delirio, asumir que los pueblos eran objeto o víctimas del error, implica y justifica la práctica biopolítica temprana de la evangelización/educación, con el fin desde dicha perspectiva de sacar a los pueblos primitivos del Nuevo Mundo de su error, incivilización y salvajismo. Esta estrategia, sería tan solo un asunto del pasado, si no fuera porque se preserva con fuerza en nuestros días e impacta de manera sistemática a los pueblos originarios de América, con nuevas formas de iglesias colonizadoras. No tendría relación con los espacios de formación superior, si no quedaran rezagos de esta postura.

Ante esta mirada que aún prevalece, el Programa de Interacciones Multiculturales de la Universidad Externado ha rescatado gradualmente, en el diálogo intercultural una mirada biocéntrica para la aproximación a la realidad (MOLINA-BULLA & MUELAS-TRÓCHEZ, 2022). Este abordaje no excluye la propuesta y desarrollos de la tradición occidental, pero sí los cuestiona, ya que además todo conocimiento que se precie de tal deberá ser cuestionable en tanto adicionalmente se considere científico. Una mirada biocéntrica se establece en acuerdo con la perspectiva de los pueblos, articulada con la naturaleza y el entorno, la sostenibilidad y la vida.

Esta mirada permite un nuevo relacionamiento a propósito del diálogo intercultural, equitativo y no centrado en una de las partes, frente a un ideal que supera cualquier perspectiva cultural que se presupone superior.

-Cultura vs. ciencia: De la apropiación antropoeurocéntrica culturizada sobre los pueblos “primitivos” al reconocimiento de conocimiento ancestral:

Los elementos planteados en el cambio de paradigma anterior conllevan un cambio también en la forma de apropiación del conocimiento y cómo se tramita. Una apuesta epistémica convocante.

Para la primera mirada, eurocéntrica, sólo es conocimiento aquel que preserva el Cannon Occidental y sus intereses, “lo demás es cultura” (MOLINA-BULLA & MUELAS-TRÓCHEZ, 2022).

Esta postura frente al conocimiento, que recuerda a Malinowski (1974), cierra filas ante la posible participación del conocimiento ancestral como legítimo, ubicándolo en el plano de manifestación cultural, con un pobre desarrollo científico y en tanto ello, objeto de análisis, descripción y de aprovechamiento desde el discurso de verdad de Occidente. Esta mirada, que en apariencia reconoce a los pueblos y su desarrollo, lo hace solo en términos de los parámetros Occidentales, con el riesgo asociado de cognopiratería que se plantea más adelante.

En cambio, la construcción de sentido en una nueva postura, pluriétnica y multicultural, debería permitir una reevaluación de la manera como Occidente construye conocimiento, para qué y con base en los intereses de quiénes.

- Las dificultades en la transición hacia una nueva mirada y apropiación epistémica desde una perspectiva biocéntrica:

En este segmento, se recogen los obstáculos que se han encontrado en el desarrollo de la propuesta, a saber:

Las especificidades del lenguaje jurídico y el lenguaje científico: El origen de la propuesta planteada, a partir del régimen constitucional colombiano de 1991 y de su desarrollo jurídico ha sido una ventaja y al tiempo un obstáculo. Al desarrollar el enfoque diferencial y dar

prelación a las comunidades más vulnerables establece el marco jurídico para que los pueblos indígenas sean reconocidos en tanto sus derechos.

Sin embargo, y a un tiempo, este marco jurídico se hace restrictivo en el reconocimiento de los pueblos, desde el texto constitucional original que estableció, sí, el reconocimiento de la “diversidad cultural” (COLOMBIA - ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE, 1991), pero no reconoció al país como pluriétnico, lo que fue un desarrollo posterior de la Corte constitucional. Así también, el reconocimiento estatal y normativo tiende a una mirada poblacional segmentada de las comunidades, en territorios específicos y no a una mirada de conjunto.

Por otro lado, el discurso del desarrollo tecnocientífico se ha convertido en un obstáculo adicional, para el reconocimiento de áreas o grupos de investigación que aborden el conocimiento, lógicas y sentidos de los pueblos originarios, ya que responden a la mirada Occidental que se ha planteado. Adicionalmente restringe las posibilidades de trámite y financiación de propuestas venidas de estos contextos, así como ha ocurrido con las propuestas venidas de las Ciencias Sociales y Humanas (MOLINA-BULLA & MUELAS-TRÓCHEZ, 2022). Lo anterior quiere decir que la mirada hegemónica limita en lo teórico y en lo práctico el abordaje y promoción del diálogo de saberes.

Los espacios de aculturación y crisis identitaria: A pesar de los esfuerzos institucionales, los espacios de acompañamiento o los asociados a la recuperación del conocimiento propio, es innegable el peso de la aculturación en lo.as estudiantes y su impacto en los procesos formativos en la educación superior. Mucho más ante el vacío que representa no permanecer en las comunidades, las altas exigencias académicas, económicas, sociales y emocionales asociadas a migrar a una ciudad compleja como Bogotá.

La soledad, asumir un idioma no necesariamente practicado en muchos casos, los retos de la lecto-escritura, las lógicas Occidentales, o las violencias estructurales de la sociedad de acogida, son problemáticas persistentes, e implican procesos de segregación, exclusión y asimilación que conllevan la alta posibilidad de deserción o de ruptura con la comunidad de origen (MOLINA-BULLA & MUELAS-TRÓCHEZ, 2022).

Las tensiones intergeneracionales por el poder y sus repercusiones en la priorización de la educación superior: Una situación asociada con la interpretación constitucional del concepto de diversidad cultural, y de los sujetos colectivos de derecho, está en la lucha que en muchas comunidades indígenas se presenta por los espacios de poder, entre las nuevas generaciones de los pueblos indígenas en oposición a las autoridades ancestrales.

Esta situación deriva en espacios de diálogo que pueden ser restringidos, excluyentes y que conllevan también una Occidentalización de las prácticas de Gobernanza de los pueblos, con la consecuente pérdida de la claridad y norte del proyecto de comunidad.

El proyecto colectivo, y por ende el educativo, ceden en favor de intereses particulares y se establece una pérdida de los objetivos originales de los proyectos educativos de los pueblos originarios basados en una visión compartida para su preservación, con la consecuente falta de apoyo real para los integrantes y su acceso a la educación en general y a la superior. Además, a estas pugnas por el poder no les interesa una comunidad concedora de sus derechos y cierra las posibilidades al diálogo intercultural.

La dificultad para explicar, la dificultad para entender: El idioma, la traducción, la inexistencia en español o en otros idiomas de las palabras adecuadas para describir, para plasmar las lógicas y sentidos de los pueblos originarios se estructuran como obstáculos para el diálogo intercultural y por ende para la educación.

Un ejemplo y expresión que se articula con la discusión de la primera dificultad ha sido dar cuenta de conceptos complejos como el de *salud mental*, que ya es de difícil apropiación y estructuración en Occidente (ESCUADERO DE SANTACRUZ & MOLINA-BULLA, 2017).

Este concepto tiene como traducción frecuente en las comunidades el *de salud espiritual, que, sin embargo, no corresponde en ningún caso a la idea o interpretación occidental de una mirada religiosa judeo-cristiana del alma, a la idea religiosa de la segmentación del bien o del mal, o la noción consuetudinaria de pecado*. La aproximación a estos conceptos complejos no se puede limitar tampoco a la lectura antropológica del estilo de Malinowski de subdivisiones entre Magia, ciencia y religión (MALINOWSKI, 1974). Se enfrenta de manera muy real en su traslado a las restricciones que en el lenguaje existen.

Es frecuente, entonces, que exista una dificultad para comunicar las lógicas de los pueblos originarios y los sentidos de su discurso, así como una dificultad adicional y complementaria para comprender de manera empática dichos conceptos por parte de Occidente.

La escisión entre modernidad, ciencia y procesos sociales para los pueblos originarios y la sociedad en general: Desde la mirada biocéntrica se han hecho evidentes los conflictos entre los diferentes campos científico, jurídico-normativo y el discurso de la modernidad de Occidente, en donde este último no necesariamente responde a los dos primeros y plantea sus propias formas de construcción de la realidad; generando conflictos en la sociedad, en el ámbito educativo en general y la educación superior.

En tal sentido, esta disociación en la lógica Occidental se consolida como un obstáculo para el diálogo intercultural en la educación superior, pero así también para la acogida de muchos jóvenes occidentales en la sociedad más amplia que no encuentran en el proyecto euroantropocéntrico la razón de ser de su futuro. No es de extrañar que dichos jóvenes se refugien en los pueblos originarios y su conocimiento.

Para finalizar, las condiciones favorables en el desarrollo del programa, así como las dificultades planteadas, permiten el análisis desde la mirada prospectiva y la construcción de escenarios posibles para el desarrollo de la educación superior para los pueblos indígenas a partir del análisis de caso abordado.

2.1 DISCUSIÓN: UNA MIRADA PROSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL MARCO DE LOS SENTIDOS Y LÓGICAS DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS

Para el análisis de los hallazgos planteados se acude a una mirada prospectiva de carácter social y humano desarrollada por Eleonora Masini. A diferencia de otras aproximaciones en los estudios de futuro -como la prospectiva estratégica o la previsión tecnológica-, Masini considera la construcción de visiones compartidas de futuro en las que resulta fundamental la participación de los actores involucrados en busca de un bien común. Esta aproximación contempla además la construcción de diferentes futuros posibles (futuribles), con premisas asociadas en torno a la construcción ética, interdisciplinariedad, pensamiento complejo y científicidad, entre otros (MOLINA-BULLA, 2008).

Las fuentes de la información cuantitativa y/o cualitativa surgen tanto del proceso histórico, como también de un presente continuo que es capaz de cambiar el curso de los acontecimientos cuando los actores en su conjunto así lo deciden.

En razón del análisis planteado se consideran tres escenarios posibles a 20 años a partir de los datos obtenidos

- Escenario tendencial: Herramientas de aproximación al conocimiento producto del diálogo intercultural.

El primer escenario que se plantea es, a 20 años, haber desarrollado espacios de construcción de las propuestas para la educación superior de los pueblos indígenas y el programa, espacios originados por el diálogo intercultural que permitirán la consolidación de los pueblos, aunque de manera diferenciada o separada con la construcción del conocimiento

Occidental y conservando, también, espacios diferenciados de apropiación. Los entes involucrados mantienen el rol actual con un crecimiento paulatino en la participación institucional.

- Escenario pesimista: aculturación, pérdida generacional del conocimiento y cognopiratería.
En este segundo escenario, a 20 años, se establece un proceso gradual de pérdida del conocimiento ancestral, con un incremento de las pugnas intergeneracionales en donde predomina el uso de los conocimientos de los pueblos originarios para su uso en el mercado de bienes y servicios y detrimento de las comunidades. Los actores involucrados consolidan una aproximación hegemónica, basados en una interpretación conveniente de la norma constitucional.
- Escenario optimista: Posibilidad de profundizar en el diálogo intercultural y ser fiel al conocimiento en el marco de la lógica originaria.

En este tercer escenario, se plantea la posibilidad de ahondar en la comunicación recíproca del conocimiento y el diálogo horizontal de saberes, de manera que no sólo se obtienen productos y herramientas asociados a dichos diálogos, o la preservación de las comunidades. Se construyen propuestas conjuntas que permiten nuevas formas epistémicas y formas de evaluación del conocimiento que redundan en el bienestar o buen vivir de los pueblos originarios y del resto de la sociedad, gracias al reconocimiento de los aportes de todos los involucrados.

Este crecimiento redunda en una normatividad renovada que avanza en razón de la multiplicidad de derechos. La educación superior en el marco del desarrollo intercultural aporta aproximaciones y soluciones novedosas para resolver grandes dilemas sociales y humanos.

3 CONCLUSIÓN

En este capítulo se aborda el caso del Programa de Interacciones Multiculturales de la Universidad Externado de Colombia, haciendo relevantes sus desarrollos, dificultades y potencialidades, lo cual permite la construcción de escenarios posibles en el ámbito de la educación superior de los pueblos originarios en Iberoamérica y la construcción conjunta, intercultural y propositiva del diálogo de saberes entre los pueblos.

Hacemos un llamado a los diferentes actores para hacer un balance adecuado y armonización entre la ancestralidad, el diálogo de saberes, la mirada colonial, la modernidad y el diálogo científico ante las múltiples ventajas que esto traería para nuestra sociedad y la vida.

REFERÊNCIAS

COLOMBIA. ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE. **Constitución Política de Colombia de 1991**. Bogotá, 1991. Disponible em:
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125> Acceso em: 13 jun. 2023.

ESCUADERO DE SANTACRUZ, Cecilia & MOLINA-BULLA, Carlos Iván. Repensar la noción oficial de salud mental. *In*: MOLINA-BULLA, Carlos Iván (Ed.). **Construcción social de la salud mental y la psiquiatría**. Bogotá: Departamento de publicaciones de la Universidad Externado de Colombia, 2017. p. 59-80.

ESPOSITO, Roberto. **Bios. Biopolítica y filosofía**. Buenos Aires: Amorrortu/editores, 2006 ;2004.

FOUCAULT, Michel. **Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas**. México: Siglo XXI, 1978.

FOUCAULT, Michel. **Historia de la Locura en la Época Clásica** (Primera reimpresión- (Original en francés,1964) ed.). Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica, 1994.

FOUCAULT, Michel. **El poder psiquiátrico**. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Nacimiento de la biopolítica**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

FOUCAULT, Michel. **El poder, una bestia magnífica**. Sobre el poder, la prisión y la vida. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2012.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Magia, ciencia, religión (y otros ensayos)**. Barcelona: Editorial Ariel, 1974.

MOLINA-BULLA, Carlos Iván. Estudios de futuro: Elementos prácticos en ciencias sociales. *In: MARIÑO-ROJAS, Cielo et al, Mecanismos judiciales y administrativos de protección de sujetos vulnerados*. Cátedra de Investigación científica del centro de Investigaciones sobre política criminal 3. Bogotá: Departamento de publicaciones de la Universidad Externado de Colombia, 2008. p. 281-300.

MOLINA-BULLA, Carlos Iván & MUELAS-TRÓCHEZ, Mutauta Kaá Asik. **Diálogo con Álvaro Toledo**. Notas de Campo. Facultad de Ciencias Sociales y humanas. Universidad Externado de Colombia. Bogotá, 2022.

UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA. Programa Interacciones Multiculturales. **Programa Interacciones Multiculturales en Educación Superior - Pueblos Indígenas**. Bogotá, 2018, Disponible em: <https://www.uexternado.edu.co/tag/programa-de-interacciones-multiculturales/> Acceso em: 10 ene. 2022.

ESCOLA FLORESTA: MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES DAS TESES E DISSERTAÇÕES COM ENFOQUE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS TERRITORIALIDADES AMAZÔNICAS

Tayane Gleice Pinheiro Lima¹
Joana d'Arc de Vasconcelos Neves²
Valdeci Batista de Melo Oliveira³

RESUMO

O presente trabalho tem como foco a Escola Floresta e seu diálogo com as territorialidades amazônicas. Objetiva-se apresentar o mapeamento de teses e dissertação sobre a Escola Floresta nas territorialidades amazônicas entre os anos 2010 a 2021. Para tanto, foram analisadas as produções do conhecimento sobre Escola Floresta nas interfaces amazônicas presentes em teses e dissertações publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações (BDBT), com finalidade de a) analisar os sentidos construídos sobre escola floresta apresentadas nas produções; b) diagnosticar as territorialidades amazônicas utilizadas como *locus* das pesquisas; c) identificar as categorias acionadas para dialogar com a Escola Floresta; d) analisar os diálogos construídos entre essas categorias e os sentidos construídos sobre a Escola Floresta. Metodologicamente é uma pesquisa de cunho bibliográfico, do tipo estado do conhecimento, na qual foram catalogadas teses e dissertações registradas no banco de dados da BDBT nos últimos 11 anos (2010 a 2021) o que configurou o *locus* da pesquisa. Os resultados são analisados e sistematizados a partir de duas categorias temáticas: sentidos construídos sobre Escola Floresta e diálogos construídos com e sobre a Escola Floresta.

Palavras-chave: Educação; Territorialidades; Amazônia; Escola Floresta.

ABSTRACT

The present work has foco on Forest School and its dialogue with Amazonian territorialities. The objective is to present the mapping of theses and dissertations about the Escola Floresta in the Amazonian territorialities between the years 2010 to 2021. Therefore, the productions were analyzed in the Amazonian interfaces present in theses and dissertations published in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDBT), with purpose of a) to analyze the meanings constructed about the forest school presented in the productions; b) to diagnose the Amazonian territorialities used as the locus of research; c) to identify the categories used to dialogue with Forest School; d) to analyze the dialogues built between these categories and the meanings built on Forest School. Methodologically, it is a bibliographic research, of the state of knowledge type, in which theses and dissertations registered in the BDBT database in the last 11 years (2010 to 2021) were cataloged, which configured the locus of the research. The results are analyzed and systematized based on two thematic categories: meanings built on Forest School and dialogues built with and about Forest School.

Keywords: Education; Territoriality; Amazon; Forest School.

Data de submissão: 31. 08. 2022

Data de aprovação: 06. 06. 2023

¹ Mestranda no programa de pós Graduação Linguagens e Saberes da Amazônia (PPLSA) da Universidade Federal do Pará. Professora - Secretaria Municipal de Educação De Salvaterra. E-mail: tayane.lima@soure.ufpa.br

² Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Pará. Atualmente é Docente do Programa de Pós-Graduação Linguagens e Saberes da Amazônia e professora Adjunta da Universidade Federal do Pará Campus de Bragança-Pa, E-mail: jdneves@ufpa.br. jdneves@ufpa.br

³ Doutora em Letras. Professora associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). E-mail: valsinha.mello@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Debates recentes no território nacional acerca das subjetividades, identidades e territorialidades tem aguçado o interesse dos grupos de pesquisas latino-americanos sobre questões educacionais existentes na complexidade das territorialidades amazônicas. Estudos que se propõem a refletir a respeito das práticas educativas necessárias para ressignificar as visões dos sujeitos Amazônidas em relação as suas territorialidades; concernente às experiências promovidas e as concepções de escola em relação aos sujeitos e sua pluridiversidade.

Ao nos referirmos às práticas educativas nas territorialidades amazônicas, necessário entendermos como nos fala Becker (2010) que as territorialidades são: a) espaço de práticas como produto e meio dessa própria prática; b) são processos humanos; c) são manifestadas nas relações pessoais e cotidianas e nas complexas relações sociais; d) são manifestações ocorridas nas relações entre o local e global. Então ao situá-las nos territórios amazônicos, não nos reportamos apenas na relação do ser humano com a natureza em sua escala de espaço e práticas e ou produtos usados, mas nas relações sociais, consubstanciada nas relações vividas, agidas e de poder (NEVES; BRASILEIRO, 2020).

Assim, compreender o contexto da educação nas territorialidades amazônicas, significa também analisá-las em suas dinâmicas de produção das práticas educativas, bem como, as territorialidades rurais, ou seja, nos processos de formação em diálogo de saberes com as territorialidades humanas dos campos, das águas, e das floretas. Dinâmicas que contribuem com a construção de matrizes pedagógicas específicas do campo, das águas e das florestas que colaboram para a formação humana e constituição dos sujeitos amazônicos.

Destarte, que diante de projetos homogeneizadores de pensar a educação brasileira, de negação da diversidade e silenciamento das diferenças, os povos das territorialidades amazônicas expressam resistências em práticas educativas que se dinamizam e se transformam em relações sociais e com a sociobiodiversidade amazônica. Como afirma Cordeiro (2017), nesses territórios os povos lutam por suas terras, florestas e rios vivenciam processos educativos diferentes das cidades, processos vividos em redes de solidariedade; práticas populares; vivências comunitárias; aprendizagens e ensinamentos socioambientais.

Desta forma, o debate sobre a educação nos territórios amazônicos, não pode negar que o *locus* dessas práticas são as territorialidades das águas, dos campos e das florestas com suas linguagens, saberes e viveres. Coexistem entre si, com a comunidade e com a natureza, cujas fronteiras estão inter-relacionadas às questões políticas, culturais, ambientais, econômicas e sociais. São experiências que potencializam os povos nos mais diversos territórios amazônicos: escola do campo, indígenas, ribeirinhos, quilombola e escola floresta em suas práticas e dinâmicas territoriais.

Nessa pluridiversidade das territorialidades amazônicas que não conforma um só povo, mas congrega a todos em torno de um só tema, uma cosmologia originária dos múltiplos, tornada possível no diálogo, se faz necessário visibilizar as formas dessas populações se conhecerem, compreender suas categorias de conhecimento que reportam aos seus projetos de forma não excludente.

Assim, ao lermos “Escola da Floresta” podemos entender que a “forma”, a “organização” e a “instituição” escolar foi levada “mata a dentro”. Nesse sentido, ao focarmos nossa discussão nas Escolas Florestas nas territorialidades amazônicas estamos segundo Cruz (2019), falando de escolas que são símbolos de abordagens ecopedagógica diferente para crianças, jovens e adultos, assim como para os pais, mães e professores. Uma modalidade de prática fundamentada no processo de descolonização epistemológica e conseqüentemente, de reeducação relativamente à própria escola, entendida como um espaço de formação de identidades profissionais e de (re)produção de saberes amazônicos, ou seja, um espaço fértil

no qual a construção de conhecimentos e identidades entre professores e alunos é realizada mediatizadas pelas linguagens e saberes sobre/na/com a ancestralidade da própria natureza.

Nesta perspectiva, parte-se da compreensão que as Escolas de Floresta, construídas nas territorialidades amazônicas, dialogam com saberes e as vivências dos povos amazônicos, com suas singularidades e subjetividades, compreendendo a floresta e seus saberes como a mediadora, anciã e mestra do aprendizado e da própria relação do humano com a natureza. Nesse processo, a natureza e os saberes sobre ela tornam-se o princípio da prática educativa.

Situamos esse estudo no campo das pesquisas bibliográficas do tipo conhecimento, pois se compreende que esse tipo de pesquisa potencializa sistematizar os avanços e lacunas quanto a essa temática, na medida em que apresenta as informações que vem sendo produzido e ainda faz um indicativo da probabilidade de integração de diferentes pontos de vista, das contradições, dos conceitos e novas perspectivas e inovação. Desta forma, objetiva-se apresentar o mapeamento de teses e dissertação no que se refere à Escola Floresta nas territorialidades amazônicas entre os anos 2010 a 2021.

Dessa forma, analisamos o estado do conhecimento a partir da temática Escola Floresta nas territorialidades amazônicas considerando os aspectos quanti-qualitativos. Os objetivos específicos entrelaçam-se ao objetivo principal da pesquisa, a saber: a) os sentidos construídos sobre escola floresta apresentadas nas produções; b) diagnosticar as territorialidades amazônicas utilizadas como *locus* das pesquisas; c) identificar as categorias acionadas para dialogar com a Escola Floresta; d) analisar os diálogos construídos entre essas categorias e os sentidos construídos no que diz respeito à Escola Floresta.

O mapeamento das produções desta temática em tela foi realizado no Banco de Dados da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD CAPES. Para tanto, foi utilizado como palavra chave “Escola Floresta” no qual foram identificados 723 trabalhos. Após a triagem pela leitura do resumo e palavras chaves, foram selecionados apenas 6 trabalhos.

Assim, para apresentar o resultado desta pesquisa, o artigo foi estruturado da seguinte forma: primeiramente apresentamos uma discussão introdutória do estudo, mostrando as categorias centrais e breve discussão relacionada ao tema; por conseguinte, os caminhos metodológicos que embasaram as discussões em relação às pesquisas do tipo estado do conhecimento e posteriormente os resultados desse estudo destacando: a) Sentidos construídos relativo a Escola floresta e b) Diálogos construídos com e sobre a Escola floresta.

1 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa de cunho bibliográfico trata do estado do conhecimento da Escola da Floresta e os diálogos com as territorialidades amazônicas; objetiva apresentar o mapeamento das pesquisas em teses e dissertações sobre o tema nas publicações da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações entre os anos de 2010 a 2021.

O estado do conhecimento se constitui no processo de conhecer a produção do conhecimento realizado em determinada área em uma fonte específica; neste caso, BDTD CAPES, segundo Ferreira (2002), define-se pelo seu caráter bibliográfico. Seu desafio é mapear e analisar a produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento apontando os aspectos e dimensões destacados e privilegiados, as condições tipos de produção: teses, dissertações, periódicos e comunicações em anais. Para Medaets (2013), esse levantamento e análise sobre a produção do conhecimento de um determinado tema é necessário no curso do desenvolvimento científico na medida em que classifica periodicamente as informações e os conjuntos de resultados obtidos sobre a temática de estudo.

Segundo Ferreira (1999) é um campo de estudo complexo, mas que potencializa aos pesquisadores compreenderem o que se tem construído ao longo dos tempos, ao mesmo tempo em que torna possível perceber que ao sistematizar o conhecimento construído, depara-

se com aquilo que ainda está inacabado. Desta forma, esse mesmo pesquisador pode dedicar-se para que cada pesquisa seja feita com atenção crescente, acessando os diversos tipos de “saberes” inerente ao objeto a ser estudado.

É possível perceber que há uma movimentação na contrapartida, na qual Romanoswki; Ens (2006) afirmam que o interesse por pesquisas que focam no “estado do conhecimento” tem uma abordagem que possivelmente deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que podem ser tomados e aspectos que ainda precisam ser abordados. Portanto, a realização desse tipo de estudo possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área de conhecimento que vem sendo investigada. Em vista disso, as autoras também destacam que nos últimos quinze anos têm sido produzidos um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação: “estado da arte” ou “estado do conhecimento” entre os diversos campos de pesquisa. Esses estudos têm caráter bibliográfico e parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento.

Assim, ao adotar o estado do conhecimento, usamos como propõe Ferreira (2002, p.258) a “metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema o da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar”. Para tanto, utilizou-se como descritores chaves “Escola floresta e territorialidades amazônicas”. Os descritores chaves foram acompanhados dos subdescritores: educação na Amazônia.

Esse estudo foi realizado no segundo semestre de 2021 e para atender aos objetivos propostos, optou-se por fazer um recorte temporal de 2010 a 2021 pela baixa de produções publicadas que dialogavam com as territorialidades amazônicas. Os descritores foram utilizados na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), denominada “Periódicos Capes”, especificamente a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações- BDTD, coordenada pelo instituto brasileiro de informação, ciência e tecnologia que é um portal virtual de busca de textos e conteúdos completos de teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilitando a busca por título ou autor. Até 2021, ela teve registros de dissertações e teses de 127 intuições de ensino superior brasileiras.

A busca inicial foi desenvolvida pelo descritor-chave “Escola Floresta”, tendo como resultado o levantamento de 723 obras que envolveram essa temática como centro de investigação. Em seguida, foi estabelecido um protocolo para a inclusão e exclusão dos trabalhos como: identificação de documentos repetidos, avaliação dos títulos e dos resumos (*abstracts*), fazendo um refinamento da temática com as pesquisas que evidenciassem o seu *locus* as territorialidades amazônicas. Dessa forma, foram identificadas, no período 2010 a 2021, 05 teses de doutorado e 01 dissertação de mestrado as quais envolveram o tema Escola Floresta e que estão no banco de dados da BDTD CAPES.

Para análise, foi elaborada uma espécie de mapa conceitual em todas as dissertações e teses sobre Escola Floresta. Essa organização contribuiu com uma visualização mais ampla para analisar os sentidos e significados sobre Escolas Florestas nas territorialidades amazônicas e suas articulações com outras temáticas a partir da centralidade de cada objetivo de estudo. O processo de análise dos dados, os quais foram categorizados por temática orientada por Bardin (2004), nos permitiu uma compreensão mais sistemática das produções a partir de uma análise descritiva analítica.

2 RESULTADOS E ANÁLISES

Na primeira etapa de análise, catalogou-se 06 pesquisas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado apresentados às instituições do território brasileiro e que constam no banco de dados da BDTD sendo, 05 teses de doutorado e 01 dissertação de Mestrado.

Quadro 1 – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações com pesquisa na Temática: Escola Floresta no período de 2010-2021 (acrescentar as teses e dissertações)

Nº	Ano de Publicação	Temática – Escola Floresta (2010 – 2021)		
		I E S	Lócus	Categoria de análise
01	2013	USP	Escola de Linha no Interior da Floresta Amazônica RONDÔNIA	Pedagogia Alternativa - Pedagogia da diversidade e acolhimento.
02	2013	UNB	Curso profissionalizante-técnico agroflorestal da Escola Floresta – ACRE	Experiência vivida – comunidade aprendente.
03	2017	UFAM	Análise das práticas socioeducativas da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos.	Pedagogias Alternativas – alternância analisa as contribuições da pedagogia da alternância no Amazonas. Participação dos povos tradicionais da Amazônia dos processos de desenvolvimento local.
04	2017	UFPA	Povos e movimentos sociais do Amazonas povos do campo e com as territorialidades das águas, das terras e das florestas.	Construção histórica da educação do campo.
05	2018	UFAM	Possibilidade de tornar a cultura, a dimensão fundante da educação transdisciplinar na floresta- São José em Benjamin Constant, Região do Alto Solimões – Amazonas.	Manifestações culturais e processos educativos. Condição humana do ribeirinho, a vida em comunidade amazônica de várzea, a fim de entender como em seu cotidiano os ribeirinhos vão criando seus modos de vida, suas práticas e socializações.
06	2019	UFOPA	Neste sentido, a pesquisa tem como objetivo principal analisar o desenvolvimento da PNEA, Lei 9.795/99, através do trabalho das escolas da Floresta e do Parque, polos disseminadores de Educação Ambiental na rede municipal de ensino, no município de Santarém (PA).	Implementação da Lei 9.795/99 PNEA Políticas de educação ambiental vem sendo desenvolvidas nas Escolas parque e da Floresta, em Santarém – Pa.

FONTE: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Das produções encontradas e inseridas no banco de dados, todas foram disponibilizadas pelos programas acadêmicos de diferentes áreas de conhecimento em instituições de ensino superior brasileiras, com programas reconhecidos pela CAPES:

Universidade Federal do Amazonas – UFAM; Universidade Brasília – UnB; e Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA.

Sendo assim, a partir da proposta sobre territorialidades amazônicas, vistas sob a ótica das relações territoriais, ou seja, nas dinâmicas de vida no entrelace entre cultura e território, esses aqui não são vistos apenas pelo conceito espacial, mas também pelo viés dos povos e populações humanas viventes na Amazônia.

Assim, as teses e dissertações refletem a diversidade amazônica enquanto *locus* de estudo; um estudo teve como *locus* a Escola de Linha de Rondônia no território de Rondônia; no Amazonas, foram realizadas três pesquisas: na Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, na comunidade José em Benjamin Constant, Região do Alto Solimões e ainda com os movimentos sociais do Amazonas; no território do Acre, o estudo foi realizado no Centro de Educação Profissional Roberval Cardoso - Escola da Floresta; no estado do Pará, a pesquisa foi realizada nas escolas municipais do Parque e da Floresta no município de Santarém. Configurando assim a diversidade da temática e ao mesmo tempo mostrando a necessidade de discutir a escola floresta em outros espaços da Amazônia, bem como a exposição de outras problemáticas de estudos e pesquisas no âmbito dos cursos de mestrado e doutorado.

Ressalta-se que as pesquisas inseridas nesse estudo, contextualizam experiências escolares na Amazônia brasileira, mais estritamente áreas ribeirinhas e de floresta, trazendo traços culturais das populações tradicionais nas quais dialogam com as características das territorialidades amazônicas.

Na análise quanti-qualitativa, buscou-se tanto compreender os sentidos sobre a Escola Floresta quanto analisar como os autores apresentam seu objetos de estudo em relação a categoria central escola floresta, a partir de seus fenômenos de estudo: Pedagogias Alternativas, (diversidade, acolhimento e alternância); experiência vivida/comunidade aprendente; construção histórica da educação do campo; manifestações culturais /condição humana dos ribeirinhos; política educacional de educação ambiental.

2.1. SENTIDOS CONSTRUÍDOS SOBRE ESCOLA FLORESTA

Em 2013, foram identificadas duas teses de doutorado que trataram da Escola Floresta na Amazônia, apresentadas às instituições fora desse território, revelando o interesse da temática para além do amazônico sob as seguintes titulações “A escola de linha em Rondônia: pedagogia da diversidade e acolhimento discente no interior da floresta amazônica” de Rosângela Aparecida Hilário, apresentada à Faculdade de Educação da USP, a qual mostra uma escola de floresta e da diversidade, nas quais os herdeiros de pais não bem sucedidos nas várias economias da exploração da floresta se abrigam para sobreviver, trocar saberes e construir uma nova organização da cultura.

Suas escrituras atravessadas pelo desejo de dar voz aos sujeitos atores do processo das escolas da floresta e tornar visível o seu sistema educacional periférico apresentam as representações sociais desses sujeitos sobre o espaço/lugar da escola de linha e como entendimento da diversidade cultural como valor a ser agregado ao currículo é importante que os sujeitos tenham sucesso em suas práticas. Nessa direção, os resultados apontam que embora esta escola em muitos casos represente a única presença do Estado no Território, não basta universalizá-la, é preciso viabilizar o acesso e fazer valer o estar na escola dando voz e relevância à cultura vivenciada pelos diversos fora da escola.

A Tese “Educação na Contemporaneidade: nutrindo-se com a experiência da escola da Floresta Acre, Brasil” da autora Fabiana Mongeli Peneireiro, apresentada à Faculdade de Educação da UnB. Analisou experiências vivenciadas pelas pessoas envolvidas nas duas primeiras turmas do curso profissionalizante técnico agroflorestal da Escola Floresta. E apresenta a Escola Floresta como uma comunidade aprendente, no qual os profissionais

formados para além da formação técnica mostraram um perfil emancipatório, crítico, comunicativo, com uma visão sistêmica de mundo, inclinados para a construção coletiva do conhecimento, com abertura para o outro e o diferente (alteridade). Essas afirmativas são ancoradas em valores como: não quererem qualquer emprego pelo dinheiro, mas trabalharem no que acreditam; fazer com as pessoas e não pelas pessoas; valorizar todas as formas de vida; cuidar do meio pensando nas gerações futuras; fazer a diferença querendo transformar a sociedade.

Neste trabalho a ideia de escola floresta nasce da utopia da sustentabilidade do governo do Acre⁴. Uma escola pensada desde 1999 e implementada em 2002 com a missão de “Promover a educação para o trabalho que valorize os recursos naturais, a cultura e os conhecimentos locais para o desenvolvimento sustentável da Amazônia” (GEPRO, 2004).

Em 2017, após um intervalo de quatro anos sem produções, a pesquisa intitulada “Pedagogia da Alternância no Amazonas: uma práxis dos movimentos sociais da floresta e das Águas” do Autor André Oliveira de Melo apresentada também ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da UFAM, nos remete para a inclusão do homem amazônico na educação do campo, da floresta e das águas, trazendo à categoria pedagogias alternativas, pautada no diálogo com conteúdo curricular e emancipação social. Para tanto, analisou as contribuições da pedagogia da alternância para a educação das populações tradicionais do Amazonas, assim como compreender de que forma que os povos tradicionais da Amazônia participam dos processos de desenvolvimento local.

Atravessado pelo debate da educação do campo Melo (2017) apresenta a contextualização da pedagogia da alternância no Amazonas, iniciativa dos ambientalistas e do protagonismo juvenil dos cursos agroecologia e agentes da agricultura familiar para estudar as famílias dos alunos inseridos na formação da Casa Familiar Rural de Boa Vista dos Ramos. Assim, embora o autor apresente em seu título a ideia dos movimentos sociais da floresta, a educação em debate é a educação do campo, exposto como uma conquista histórica dos trabalhadores e movimentos sociais do campo, dentre eles os povos da floresta. Neste enfoque, a pedagogia da alternância é o desdobramento dessa luta maior por uma educação autônoma, participativa e de feição local, representada nesse texto como uma proposta alternativa para que os trabalhadores do campo possam ter a sua cultura local como lastro de conteúdo curricular voltado para a emancipação social e para o desenvolvimento socialmente referendado por essa cultura e sujeitos.

Ainda em 2017, Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos apresentou à Universidade Federal do Pará a tese intitula “Educação do Campo no Amazonas: História e Diálogos com as Territorialidades das Águas, das Terras e das Florestas” analisando a construção da História da Educação do Campo no Amazonas a partir das experiências de participação de sujeitos coletivos do campo em diálogo com a diversidade sociocultural dos povos do campo e com as territorialidades das águas, das terras e das florestas.

Para Vasconcelos (2017) a construção da História da Educação do Campo no Amazonas se articulou às trajetórias de movimentos sociais e de organizações populares das décadas de 1980 e 1990, como o MEB/AM⁵, o Movimento Ribeirinho do Amazonas, o GRANAV⁶ e o NEPE/UFAM que atuaram na área da educação popular e problematizaram a

⁴Uma visão de desenvolvimento pautado nos preceitos da sustentabilidade, com a valorização do ativo florestal, e, portanto, com estímulo ao uso dos recursos florestais e criação de mercado para tais produtos, redução do desmatamento e queimadas, o que pressupõe mudança no uso da terra e a necessidade de profissionais capazes de orientar e responder às demandas criadas pela proposta de governo criado pelo Decreto nº 3.864 de 18 de julho de 2001.

⁵ MEB/AM – Movimento de Educação de Base. Criado pela Igreja Católica no início de 1961 através da Conferencia Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB).

⁶ GRANAV - Grupo Ambiental Natureza Viva.

realidade da educação dos povos do campo e às questões referentes aos territórios das águas, das terras e das florestas e, mais recentemente, também se articularam às instituições e movimentos como INCRA/PRONERA/AM, UFAM, UEA, IFAM, CPT/AM, FETAGRI/AM⁷, Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos e SEMED/Manaus. Essas diferentes Instituições e movimentos em tempo e espaços diferenciados fazem com que a autora afirme que a Educação do Campo do Amazonas ainda se encontra em construção, em debate, em movimento e que dialoga com as territorialidades das águas, das terras e das florestas.

Nesta perspectiva, o estudo não apresenta o conceito de escola floresta. Ela estabelece o diálogo entre a educação do campo e território e as territorialidades amazônicas, dentre as quais se encontra a floresta. Vasconcelos (2017) revela “tornei-me parte de um coletivo de agricultores rurais que viam a riqueza material e imaterial da floresta, tornei-me, também, filha da floresta. Sempre digo que carrego no coração a memória da floresta, porque foi por meio dela que vi o mundo” (VASCONCELOS, 2017, p. 18). Ou ainda, quando diz “Norte nós somos floresta, como diz o Salomão, floresta, água, rios, nós somos igarapés. Então, nós temos uma variedade imensa, somos extrativistas, somos pescadores, somos meeiros, somos assentados, nós somos índios, nós somos quilombolas” (VASCONCELOS, 2017, p. 18).

Desta forma, o estudo de Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos apresenta a diversidade como uma centralidade histórica que contribui para afirmar que tanto as diversidades socioculturais quanto a diversidade territorial estão relacionadas à vida dos ribeirinhos, dos quilombolas, dos extrativistas e dos indígenas, porque é a dinâmica das águas, das terras e das florestas que encontramos as marcas da vida na Amazônia e no Amazonas, expressando permanentes diálogos com diferentes territórios.

No ano seguinte, 2018, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia da UFAM a tese intitulada “A escola na floresta: manifestações culturais e processos educativos em comunidades tradicionais do Alto Solimões /AM”, cuja autoria é de Jarliane da Silva Ferreira, estudou manifestações culturais e processos educativos como possibilidade de tornar a cultura uma dimensão fundante da educação transdisciplinar na floresta a partir do diálogo entre a Educação, Antropologia e Sociologia. Nesse caminho, as perspectivas da transdisciplinaridade de Edgar Morin, bem como os escritos sobre a Amazônia e suas comunidades tradicionais, puderam dar suporte para refletir sobre possibilidades de outras pedagogias para a discussão de uma escola na floresta.

Ancorada em Diegues (2009) e no debate da educação do Campo, a autora compreende a floresta como diversidade da vida que a floresta oferece não é vista apenas como “recurso natural”, mas também como um conjunto de seres vivos que têm um valor de uso e um valor simbólico, integrado em complexa cosmologia, no qual conhecimento tradicional é definido como o “saber e o saber-fazer, a respeito do mundo natural, sobrenatural, gerados no âmbito da sociedade não-urbano/industrial, transmitidos oralmente de geração em geração” (DIEGUES, 2009, p.02).

Nesta direção, a Escola floresta é entendida como espaço de vida e cultura dos povos da Floresta no Alto Solimões. Traz em suas escrituras a ideia que a educação institucionalizada - entendida aqui como escolas multisseriadas - implementada nas comunidades tradicionais, estão dissociadas da condição humana dos povos ribeirinhos, seu imaginário, sua ancestralidade e suas formas de produção. Dessa forma, ao articular a cultura como dimensão fundante de escola transdisciplinar na floresta, dá o sentido de uma escola que se contrapõe às lógicas instauradas pelo modelo de currículo vivenciado nas escolas de modo geral e, mais fortemente, na escola em comunidades tradicionais. Assim, a ideia de Escola na Floresta aparece como uma possibilidade de outras pedagogias por meio da

⁷ FETAGRI – Federação de Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura.

inter/transdisciplinaridade rompendo com a visão de produção de conhecimento aliado à fragmentação do saber e das áreas do conhecimento.

Em 2019, Paula de Souza Ferreira apresenta a dissertação intitulada “Políticas de Educação Ambiental: a realidade das Escolas Municipais do Parque e da Floresta”, em Santarém (Pa) – Brasil, com objetivo de analisar o desenvolvimento da PNEA, Lei 9.795/99, através do trabalho das escolas da Floresta e escola Parque, polos disseminadores de Educação Ambiental na rede municipal de ensino, no município de Santarém (PA).

Os resultados da pesquisa de Ferreira (2019) apontam para ausência de articulação entre a proposta da Política Nacional de Educação Ambiental nos Planos Municipais de Educação - PME's analisados. Por se tratar de uma pesquisa que analisa a política ambiental dentro da Escola Floresta, o texto apresenta sua caracterização destacando sua criação em 02 de junho de 2008 como uma iniciativa da prefeitura municipal de Santarém de unir a teoria sobre educação ambiental com a prática e, por conseguinte, proporcionar ao aluno sensações que ele não teria em sala de aula. (PPP Escola da Floresta, 2018/2021). A iniciativa idealizada para atender a demanda das escolas municipais com turmas de 6º ao 9º ano, sua visão institucional é ser referência em Educação Ambiental no Município de Santarém, como instituição de ensino que transmite aos indivíduos conhecidos voltados ao meio ambiente, tanto local quanto global, para preservá-lo e, assim, contribuir social, cultural e sustentavelmente. (PPP Escola da Floresta, 2018/2021).

Nesta perspectiva a Escola Floresta é vista como promotora da Educação Ambiental de qualidade no sentido de contribuir para um ambiente ecologicamente correto, economicamente viável, socialmente justo e primado pelo desenvolvimento sustentável, mudança de comportamento e postura de todos os envolvidos no processo educacional no Município de Santarém.

Diante do exposto, podemos dizer que os sentidos sobre Escola Floresta se ancoram a partir de dois movimentos distintos embora dialogam entre si: o primeiro articulado a ancestralidade dos povos e populações tradicionais como outra lógica culturalmente contextualizado; a segunda articulada ao debate da educação ambiental sendo construídas como políticas de governo.

2.2 DIÁLOGOS CONSTRUÍDOS COM E SOBRE A ESCOLA FLORESTA

Os resultados da pesquisa revelam que os diálogos construídos pelos pesquisadores em relação à Escola Floresta apontam para o desejo de uma escola do campo, das águas e florestas, com infraestrutura de qualidade e viável para o contexto amazônico a partir das interrelações com diferentes campos: a) Pedagogias Alternativas; b) Experiências vividas e comunidades aprendentes; c) Política educacional e Educação ambiental; e) Construção histórica e social.

Figura 1- Teia de sentidos Escola Floresta



a) Pedagogias Alternativas

No diálogo com a Escola das Florestas, a ideia das pedagogias alternativas, no contexto amazônico, está inserida nos projetos de educação do campo voltadas para as territorialidades dos povos do campo, das águas e das florestas a partir das pedagogias: da alternância e da diversidade e acolhimento.

As pedagogias da alternância nos territórios amazônicos estão relacionadas ao princípio do direito a educação dos povos da Amazônia e às lógicas alternativas de desenvolvimento local; remetem ao respeito do tempo e espaço produtivo, como reconhecimento e valorização da cultura local ancorando a proposta curricular voltada para emancipação social e o desenvolvimento regional, socialmente referenciados pelas populações tradicionais, discutida por Melo (2017) a partir das práticas socioeducativas da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos. Segundo esse autor, a pedagogia da Alternância traz em seu âmago os princípios e fundamentos da educação do campo, da agroecologia e da economia solidária na Amazônia e tem suas práticas voltadas para a escolarização dos povos tradicionais.

Para Melo (2017), a Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, por intermédio da Pedagogia da Alternância, articula um conceito de desenvolvimento sustentável que vem ao encontro da vida numa inter-relação sociedade/indivíduo/natureza, o que dialoga com o sentido da Escola na floresta e suas relações com a educação para sustentabilidade, a preservação da diversidade ecológica. A Pedagogia da Alternância, no contexto amazônico, atinge de estudantes, educadores, militantes, instituições públicas, povos e comunidades tradicionais. Todos movidos e envolvidos num debate sobre o papel da educação no processo de desenvolvimento rural sustentável, tendo como fio condutor uma pedagogia da floresta e os princípios e fundamentos de uma agricultura de base ecológica e uso múltiplo.

A subcategoria “Pedagogia da diversidade e do acolhimento”, por sua vez, está organizada em torno da assistência social, da interação no atendimento da diversidade, implementada na escola de Linha de Rondônia como forma ressignificar a escola como espaço do diverso. Para Hilário (2013), as linhas são estradas de terra nas quais se organizam comunidades remanescentes dos períodos econômicos de efervescência no extrativismo na e da floresta, e que, ao final de cada ciclo econômico, perdiam sua funcionalidade e eram abandonados a mercê da própria sorte. Nesse contexto de ressignificação da escola e seu papel, a pedagogia do acolhimento é pautada como práticas sistematizadas para aprender *a vir a ser no mundo*, a partir da convivência mestiça dentro da escola, que poderiam ser classificadas como espaços das florestas para os oprimidos.

Dessa forma, as escolas na floresta, com suas pedagogias alternativas, alternância e da diversidade e acolhimento destacam a Amazônia com seus mistérios e lendas, organizando as vidas, as finanças e até mesmo o calendário escolar das comunidades. As escolas organizadas de acordo com os territórios que estavam instaladas, fizeram surgir saberes, práticas e pedagogias especiais para cada territorialidade Amazônica.

b) Categoria Experiência vivida/comunidade aprendente

A sub categoria “Experiência vivida/comunidade aprendente”, analisada por Peneireiro (2013) a partir do contexto do curso técnico Agroflorestal da Escola da Floresta do estado do Acre, descreve, por meio da autora, uma Escola Floresta criada como modelo alternativo de currículo, com itinerário estruturado em momentos de escola e formação profissional, baseado nos ideais da sustentabilidade e de uma educação libertadora, com objetivo de formar profissionais que respondessem às necessidades apresentadas nos territórios rurais amazônicos. Uma proposta curricular que aliava a perspectiva da

sustentabilidade, produção, qualidade de vida e conservação dos recursos naturais como forma de potencializar o desenvolvimento sustentável a partir de incremento de profissionais competentes.

Assim, a partir da ideia de experiência vivida no processo formativo apreendido simbólico, cultural e afetivamente pelos alunos do curso se produzem valores, constroem-se sentidos e imagens em relação aos lugares, possibilitando articular o conceito de comunidade aprendente, aquela que inserida na experiência formativa potencializa o protagonismo do processo de transformação social, no contexto das necessidades regionais e globais do novo milênio.

c) Construção histórica e social

Ainda discutindo sobre as subcategorias encontradas nas produções que embasaram esse estudo e suas dialogicidades com Escola Floresta Vasconcelos (2017), utilizou-se a subcategoria construção histórica, na qual a autora afirma que os territórios amazônicos historicamente estiveram ligados às lutas pela terra e pelas diversas formas de violências, de impunidades, de massacres e exclusão social.

São lutas de cunho político, social e cultural nas quais a terra é pensada em sua totalidade de produção de sentidos para além da produção agrícola. A terra é pensada como estratégia de transformação social e como matriz de produção de saberes, “terras do chão molhado das várzeas, das terras-firmes e das florestas do Amazonas” que podem servir de referência para a educação e para os processos educativos dos movimentos sociais. A luta pela terra que em sua totalidade se vincula às florestas e às águas, assim como às estratégias de luta pela educação e outros direitos sociais no campo.

Nessa subcategoria, as práticas culturais e as condições de existência dos ribeirinhos foram analisadas por Ferreira (2018), com objetivo de compreender como torná-los eixos norteadores da educação transdisciplinar na escola floresta. Nesta perspectiva, a condição humana dos ribeirinhos amazônicos é vista como elemento fundamental para entender o modo de os ribeirinhos criarem seus modos de vida, suas práticas e socializações e, de que forma, essas manifestações culturais estavam envolvidas com os processos educativos dessas comunidades rurais na Amazônia.

Nesse sentido, Ferreira (2018) afirma que os princípios que orientam a proposta da Escola na Floresta envolvem a interrelação dos saberes formal e não formal; locais e planetários; reconhecimento da condição humana do ribeirinho. Nesse contexto, a proposta da escola na floresta aponta para a possibilidade de realizar o trabalho com vistas à interrelação entre as diferentes etapas de ensino em turmas multisseriadas, ou seja, aquilo que os professores apontam como um problema pode ser a saída para tornar o trabalho pedagógico menos complicado e cansativo. Romper os modelos opressores e homogeneizadores e refletir com os próprios sujeitos a escola que querem e precisam nesse mundo globalizado e plural.

d) A categoria política educacional de educação ambiental

O diálogo realizado utilizado por Ferreira (2019), a partir do contexto da Escola Floresta, de Santarém, ocorreu por meio do enfoque na política educacional de educação ambiental às experiências da Escola Floresta. A autora destaca o papel da escola de transmissora de conhecimentos ambientais, tanto local quanto global para preservação do meio ambiente e, assim, contribuir social, cultural e sustentavelmente (PPP Escola da Floresta). Dessa forma, ressalta a impossibilidade de pensar em meio ambiente e educação ambiental sem relacionar o papel social da educação na promoção da conservação e preservação por meio das ações individuais e coletivas adotadas pela população.

Para autora, a Escola da Floresta se constitui uma experiência isolada, embora seja reconhecida como referência em Educação Ambiental no Município de Santarém – PA, no entanto há a necessidade da Secretaria Municipal de Educação, por meio do seu núcleo de Educação Ambiental, desenvolver um trabalho articulado dessa escola com as demais escolas da rede municipal de ensino, ampliando essa proposta inclusive com a captação de recursos com o órgão gestor na esfera Federal.

Em síntese, observa-se que os diálogos estabelecidos pelos autores das teses e dissertações em suas pesquisas sobre Escola Floresta apresentam contraposições aos modelos da escola pensada para as sociedades urbanas. Para tanto, princípios e práticas são construídas como forma de construir novos processos de aprendizagem em comunidades tradicionais. Assim, os diálogos sobre as Escolas da Floresta confirmam experiências transformadoras o que nos impulsiona conhecer melhor essas lógicas, demonstrando as ações e relações simbólicas que construímos em torno dessas experiências. Dessa forma, quando podemos inferir que a Escola Floresta não é separada das territorialidades, nelas são projetadas sonhos e perspectivas de educação escolar culturalmente contextualizada. É nesse sentido que experiências como essas precisam ser evocadas como possibilidades de problematizar a construção de novos modelos de escola.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do estudo e levantamento de informações é que se pode perceber que essas preocupações aqui levantadas, acompanhadas das análises referentes aos sentidos construídos a respeito da Escola floresta e das categorias de análises, podem contribuir para a construção de uma nova lógica para a construção de escolas para os povos do campo, das águas e florestas. Além disso, fica evidente a necessidade de novas pesquisas sobre a escola floresta e os diálogos com as territorialidades amazônicas.

Foi possível perceber que toda essa discussão tem por objetivo expressar algumas limitações dos catálogos ou bancos de dados acerca da produção acadêmica, no que se refere a uma divulgação no âmbito das pesquisas relacionadas aos conhecimentos das Florestas Amazônicas, da educação na Amazônia, no que se referem os saberes populares, dos povos tradicionais e os movimentos interrelacionados à identidade construída ao longo dos tempos por essas populações envolvidas neste processo, de trocas de conhecimentos e experiências vivenciadas entre escola e comunidade.

Neste sentido, os estudos aqui descritos demonstram uma ampla relação entre a Escola Floresta e a pluridiversidade das territorialidades Amazônicas, bem como os debates correlacionados aos saberes tradicionais das florestas, dos campos e das águas, como também para acessar os diversos tipos de “saberes” e sobre o conhecimento inerente ao objeto a ser estudado a respeito das perspectivas de como os mesmos se projetam nas escolas.

Os diálogos estabelecidos nas teses e dissertações em perspectivas diferentes mostram um movimento de resistência das populações tradicionais diante aos modelos hegemônicos e urbanocêntricos de se pensar a escola, ou ainda tentativas governamentais de articular as propostas educacionais às populações da Floresta a educação ambiental.

As experiências descritas nos estudos, embora façam parte de ações pontuais, revelam práticas transformadoras, a partir das lógicas e desejos das populações Amazônicas, as quais demonstram as ações e relações simbólicas construídas em torno dessas experiências que projetam exemplos de educação escolar culturalmente contextualizada.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. E. **Reflexões Sobre Natureza, Território e Territorialidade**. Porto Alegre. 2018. Disponível em: <https://portaleventos.uuffs.edu.br/index.php/EEG/article/view/10425>. Acesso em: 15 jan.2022.
- BECKER, B. K. **Novas territorialidades na Amazônia: Desafio as políticas públicas**. Emílio Goeldi , p.17-23. Belém, 2010.
- CORDEIRO, M. A. de S. **“A canoa da cura ninguém nunca rema só” o se ingerar e os processos de adoecer e curar na cidade de Parintins (AM)**. 282f. Tese doutorado. Programa de Pós-graduação em antropologia social. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.
- CRUZ, R.B. **Floresta- Escola: práticas educativas na/para/com e pela Natureza**. Orientado: Professor Doutor Levindo Dinis Carvalho. Instituto Universitário de Lisboa, 2019.
- FERREIRA, N. S. A. **Pesquisa em leitura: Um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995**. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas, 1999.
- FERREIRA, N. S. de A. As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**. S.l .2002.
- FERREIRA, J. da S. **A escola na floresta: manifestações culturais e processos educativos em comunidades tradicionais do Alto Solimões/AM**. 2018. 236 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.
- FERREIRA, P. de S. **Política Nacional de Educação Ambiental: a realidade das escolas municipais do Parque e da Floresta, em Santarém (PA), Brasil**. 109 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida) – Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/130>. Acesso em: 12/06/2023.
- HILÁRIO, R. A. **A escola de linha em Rondônia: Pedagogia da diversidade e acolhimento discente no interior da floresta amazônica**. Orientador: Nídia Nacib Pontuschka. 2013.233. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.
- LIMA, G. S. N.; Colares, M. L. **A pesquisa em educação na Amazônia: desdobramentos da pós-graduação**. Revista Cocar. V.15 N.32/2021 p.1-16.
- MEDAETS, C. V. **Práticas de transmissão e aprendizagem no baixo Tapajós: contribuições de um estudo etnográfico para educação do campo na Amazônia – Université Paris Descartes**, 2013.
- MELO, A. de O. **Pedagogia da Alternância no Amazonas: uma práxis dos movimentos sociais da floresta e das Águas**. 2017. 206 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.
- NEVES, J. D’Arc. V.; BRASILEIRO, T. S. A. Territorialidades Amazônicas: sentidos e produção de conhecimentos e os desafios da formação de professores no contexto atual. **Humanidades & Inovação Amazônias**. Palmas, v. 7 n. 15. ISSN 2358-8322. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/80>. Acesso em: 12 jul 2023.

PENEIREIRO, F.M. **Educação na contemporaneidade**: Nutrindo-se com experiência da Escola da Floresta, Acre, Brasil (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, 2013. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB>. Acesso em: 12 jul. 2023.

PNEA. **LEI Nº 9.795, DE 27 DE ABRIL DE 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, 27 de abril de 1999; 178o da Independência e 111o da República.

ROMANOWSKI, J P.; ENS, R. T. As Pesquisas Denominadas do Tipo “Estado Da Arte” Em Educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, 2006.

SILVA, P.L. **Mínima Muralha e Educação**: Reflexões sobre a Formação Humana na e Educação Rural. Orientador: Eloísa Helena Santos, 2006. 280. Tese de Doutorado-Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e, Inclusão Social Universidade federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. P. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Disponível em: <http://www.mec.inep.gov.br>, 2000. Acesso em: 23 mar. 2022.

VASCONCELOS, M. E. O; ALBARADO, E. C. Educação, formação docente e Territorialidades. **Revista Espaço Acadêmico**, n 223. 2020.

A ETNOMATEMÁTICA PRESENTE NOS ARTESANATOS DAS PULSEIRAS E COLARES INDÍGENAS GUARANI: O INDÍGENA E A NATUREZA

Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro¹
Josie Agatha Parrilha da Silva²
Roger Miarka³

RESUMO

Esta pesquisa salienta algumas discussões presentes em uma pesquisa de doutorado, que tem como objetivo realizar uma análise dos artesanatos e adereços produzidos pelos artesãos e artesãs indígenas Guarani, localizado na comunidade Tekoha Ocoy no município de São Miguel do Iguacu, na região oeste do Paraná. Buscamos elementos a partir do programa da Etnomatemática utilizados pelos artesãos na criação e elaboração de seus artesanatos, assim como as simbologias espirituais, cotidianas e socioculturais a partir das práticas das feitura artesanais acerca dos processos de comercialização utilizado pelos povos originários na comercialização de seus artesanatos. A partir de uma observação participante notamos a importância que os artesanatos possuem para o fortalecimento da cultura Guarani no contexto das histórias de lutas dos povos indígenas.

Palavras-chave: Artesanato. Povo Guarani. Etnomatemática.

THE ETHNOMATHEMATICS PRESENT IN THE CRAFTS OF GUARANI INDIGENOUS BRACELETS AND NECKLACES: THE INDIGENOUS AND NATURE

ABSTRACT

This research some indigenous investigations, which aims to carry out an analysis of artisans and indigenous arts of Guarani, located in the community of Tekoha Ocoçu, in the western region of Paraná. It seeks from a set of ethnomathematical programs used by its peoples in the creation and elaboration of their artifacts, as well as yes and yes, from sociocultural handicrafts from the practical practices of the promotion processes used by the natives in the promotion of their handicrafts. From a participant observation, we noticed the importance that handicrafts have for the strengthening of the Guarani culture in the context of the stories of struggles of indigenous peoples.

¹ Doutorando em Educação para Ciências e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (PCM-UEM), Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguacu (PPGEN-UNIOESTE). Licenciado em Matemática, pela Faculdade de Ensino Superior de São Miguel do Iguacu (FAESI). Licenciado em Física pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Pós-graduado em Educação do Campo, Educação Especial Inclusiva, Metodologia de Matemática e Física, pela Faculdade São Luiz. Atualmente, integrante dos Grupos de Estudos em História da Matemática e Educação Matemática (GHMEM/UEM) e INTERART: Interação entre arte, ciência e educação: diálogos e interfaces com as Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professor de Matemática e Física no Colégio Estadual Indígena Teko Nemoingo. Sua proposta de pesquisa é a diversidade no ensino de matemática, levando em consideração a realidade sociocultural dos alunos e seus contextos educacionais.. E-mail: rhuan.smi@hotmail.com.

² Doutora em Educação para Ciência e a Matemática pelo Educação para a Ciência e a Matemática - PCM - UEM (2009-2013). Pós-Doutorado em Educação para a Ciência - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP de Bauru (2015-2016) Mestre em Educação pela Programa de Pós-Graduação em Educação - PPE - UEM (2004-2006). Especialização em Educação Pública - UEM (2001-2003) e Especialização em Docência no Ensino Superior - CESUMAR (2006-2007). Licenciatura em Pedagogia (1984-1988) e Licenciatura em Artes Visuais (2004-2006). Atuação Profissional: Professora Associada do Departamento de Artes, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG. Atua em disciplinas ligadas a formação pedagógica para o curso de Licenciatura em Artes Visuais. Docente do corpo permanente dos Programas stricto sensu de Pós-Graduação: Ensino em Ciências e a Educação Matemática (PPGCEM - UEPG) e Educação para a Ciência e a Matemática (PCM - UEM). E-mail: japsilva@uepg.br.

³ Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Rio Claro. Professor na mesma instituição. Endereço para correspondência: Avenida 24A, 1515, Caixa Postal 178, Bela Vista, CEP: 13506-900, Rio Claro, SP, Brasil. E-mail: roger.miarka@unesp.br.

Keywords: Craftsmanship. Guarani people. Ethnomathematics.

Data de submissão: 20.08.2022

Data de aprovação: 22.03.2023

INTRODUÇÃO

A Matemática, ao longo dos tempos, vem sendo construída conforme as necessidades dos seres humanos de compreender o espaço de interação sociocultural em que estão inseridos conforme acordo com suas relações multiculturais. Sendo assim, já que cada sociedade possui suas necessidades, podemos assumir que cada povo possui suas próprias práticas matemáticas, sendo construídas ou sistematizadas conforme suas línguas maternas, interpretações e interações com o meio em que vivem e se relacionam.

Partindo do pressuposto que existe uma diversidade de outras matemáticas, utilizamos a metáfora de D'Ambrosio (2016) das “gaiolas epistemológicas”, fazendo uma comparação aos pássaros que vivem gaiolas. Os pássaros só conseguem enxergar e sentir o que as grades permitem, só se alimentam do que encontram na gaiola ou do que os dão para comer, só voam no espaço delimitado de suas gaiolas, só se comunicam numa linguagem conhecida por eles, se reproduzem dentro dessa gaiola, sem ter muita possibilidade de escolha de seus parceiros. Porém não conseguem perceber nem que cor a gaiola é pintada por fora. Nesse ínterim,

Sair da gaiola não é fácil, pois as gaiolas oferecem vários benefícios, como o reconhecimento pelos pares, o que garante emprego e promoções. Mas o preço por estes benefícios é alto: as grades impedem sair e voltar livremente. Com isto não há possibilidade de ver e conhecer a realidade natural e social, de se inspirar pelo novo para a criatividade (D'AMBROSIO, 2016, p. 224).

Observamos que ao longo da história das sociedades humanas e da história das matemáticas, as classes dominantes se utilizam do poder para forçar as demais civilizações a se adequarem aos modos eurocêntricos de pensar e se comportar, tentando catequizar os indígenas, ensinando outras línguas, e mesmo escravizando aqueles que não aceitavam a se manter em suas gaiolas.

A Etnomatemática foi a chave encontrada por D'Ambrosio para abrir as portas dessas gaiolas para a imensidão e diversidade das matemáticas encontradas na formação sociocultural e humanística dos povos ao longo dos tempos. Sendo assim, a Etnomatemática “teve sua origem na busca de entender o fazer e o saber matemático de culturas marginalizadas. Intrínseca a eles há uma proposta historiográfica que remete à dinâmica cultural da evolução de fazeres e saberes” [...] (D'AMBROSIO, 2010, p. 44-45).

Um dos grupos colocados em gaiolas pelo processo de colonização, foram os grupos indígenas. O grupo colonizador e opressor tentou definir e unificar os grupos indígenas, promovendo preconceitos e não reconhecendo o valor que essas sociedades tiveram para formação cultural, matemática, linguística, alimentícia e medicinal do povo brasileiro.

Nesse contexto, buscamos ressaltar a importância sociocultural que os grupos indígenas tiveram para a Matemática ocidental, já que a interação no processo de catequização entre jesuítas e autóctones aconteceu nas missões jesuíticas, em que ocorreram muitas trocas de conhecimentos, apesar da escravidão indígena, mortes por doenças e até mesmo pela imposição religiosa de um Deus onipotente. D'Ambrosio (2012, p. 131) ressalta que

A etnomatemática do indígena serve, é eficiente e adequada para coisas muito importantes. Não há por quê substituí-la. A etnomatemática do branco serve para outras, igualmente muito importantes. Não há como ignorá-la. Pretender que uma

seja melhor que a outra é uma questão falsa e falsificadora, se removida do contexto. O domínio de duas etnomatemáticas, e possivelmente de outras, oferece maiores possibilidades de explicações, de entendimentos, de manejo de situações novas, de resolução de problemas. É exatamente assim que se faz pesquisa matemática em qualquer outro campo do conhecimento.

Neste contexto, ser indígena indica não se submeter à proposta do colonizador, que idealiza tudo e todos, até mesmo os fenótipos das características biológicas de como deve ser e se comportar um indígena. Ser indígena é almejar uma luta para mudar o movimento de uma sociedade que ao longo dos anos extermina os grupos indígenas, forçando o abandono de suas religiões e fazendo desses grupos uma mão de obra barata.

Com a poluição e o desmatamento, os indígenas acabaram tendo que se reconstruir culturalmente para poder sobreviver. Uma das maneiras de acesso ao setor financeiro foi a produção e comercialização de seus artesanatos. Carregados de muitos valores e significados místicos, simetria e proporcionalidade, esses artesanatos começaram a se difundir na arte e na decoração brasileira.

A decoração e confecção destes artesanatos variam à medida da criatividade do artesão ou artesã indígena Guarani, e pode possuir diferentes formas geométricas, interpretados pelos não indígenas como triângulos, paralelogramos, pentágonos, hexágonos, losangos, quadrados e retângulos, representados ao redor da cabaça, penas de aves nativas de papagaios, araras e tucanos. Possuindo diversas cores, em destaque o amarelo, o verde, o branco, o azul claro e azul em tons escuros, o vermelho e o alaranjado (RIBEIRO, 2019). Ainda é válido destacar que, as formas geométricas não têm o mesmo nome/significado cultural em culturas distintas.

Na cultura dos povos indígenas esses artesanatos possuem, em primeiro lugar, uma função cotidiana, sociocultural e/ou religiosa, mas também possuem muita beleza, originalidade e vários significados, características que fazem deles mais que simples utensílios, sendo importantes manifestações artísticas. Os *designs* atendem uma demanda da matéria-prima existente na natureza, das tecnologias, dos conhecimentos do saber/fazer que cada grupo indígena assume.

Para abordar todo esse contexto entre artesanatos, matemáticas e os povos indígenas, devemos compreender o processo sistêmico da cultura. Então, nesse tocante, “[...] em outras palavras, a cultura permite traduzir melhor a diferença entre nós e os outros e, assim fazendo, resgatar a nossa humanidade no outro e a do outro em nós mesmos” (DA MATTA, 2006, p. 127). A cultura é dinâmica e se estrutura conforme as necessidades e realidades de cada sociedade, conforme seu sistema de organização.

1 PULSEIRAS E COLARES (JYVAREGUA/MBO'Y)

Há muitos registros históricos da humanidade que informam sobre a utilização de adornos para as mais diferentes finalidades, de acordo com a necessidade de cada cultura e momentos históricos. Acredita-se que muitos colares e pulseiras foram utilizados por homens e mulheres na antiguidade para compensar suas inseguranças e para proteção. Utilizavam também como forma de se embelezar, mostrando a sensibilidade humana ao criarem suas primeiras obras de arte (SKODA, 2012). O uso desses acessórios era também um fator de afirmação social, *status* social e religiosidade entre os indivíduos, conforme suas realidades socioculturais (ROSA; BESSA; ALMEIDA, 2014).

É difícil dizer qual foi a primeira civilização a utilizar adornos corporais. Desde a pré-história, colares e pulseiras fazem parte da indumentária da humanidade, passando por processos que variam de civilização para civilização. Esses adornos são símbolos de heranças familiares e de muitas histórias, ultrapassando barreiras estéticas, podendo estar interligados à memória afetiva de cada pessoa. Essas peças artesanais podem contar muitas narrativas, sendo

elas individuais ou mesmo a história das civilizações, de como uma peça artesanal pode ter mudado o curso da humanidade em seus aspectos mais gerais.

Em conversas informais com alguns dos professores indígenas, as comunidades Guarani foram as primeiras sociedades a promover manifestações da joalheria artesanal no Brasil. Esses grupos sempre desfrutavam do que a natureza tinha a oferecer, pintando seus rostos e corpos, usando brincos de coco, ossos e penas de aves para se enfeitar. Portanto, antes das chegadas dos europeus, era possível identificar que existiam inúmeros diferentes grupos indígenas nessa região em que eles acreditavam ter chegado às “índias”, a partir da observação das pinturas corporais e adornos, como os colares, cocares e pulseiras.

As pulseiras e colares, por exemplo, variam muito de um grupo para outro, e até mesmo dentro da mesma comunidade pois, para cada artesão/artesã indígena, o olhar artístico e matemático acaba sendo influenciado pelos seus conhecimentos ancestrais e familiares, e seus artesanatos carregam essa riqueza de conhecimento em sua constituição.

Para Maldaner (2016), o povo indígena Guarani é, em número, um dos maiores grupos indígenas da América do Sul, e carregam essa cultura artesanal histórica ao longo dos séculos. Utilizam seus colares e pulseiras como forma de um fazer/saber artesanal. Apesar de não usarem esses adornos com tanta frequência como antigamente, é válido destacar que em dias atuais, na maioria das vezes, o uso desses objetos não são vestimentas do cotidiano; pelo contrário, tem a ver com as atividades de rituais e festividades na aldeia. Esses artesanatos se mantêm nas aldeias indígenas, em especial na comunidade *Tekoha Ocoy*, em que as meninas se interessam em fazer principalmente pulseiras de miçangas (Figura 1). Além de ser uma forma de arte, traz beleza e muito significado cultural.

Na aldeia de *Ocoy*, os colares e pulseiras se diferenciam entre os meninos e meninas indígenas nos dias atuais. A artesã indígena Guarani da aldeia de *Ocoy* destaca que:

Nós fazemos vários colares de sementes e também de miçangas, as miçangas não são da nossa cultura, a gente aprendeu mais com Juruá (não indígena). Mesmo não sendo da nossa cultura Guarani, nós fazemos desenhos nos colares e nas pulseiras, que tem significados para nós, a gente aprendeu a fazer com nossos avós desde crianças, então, nosso conhecimento passa de geração para geração. (G. O. artesã, 41 anos).

Figura 1 – Pulseiras indígenas de miçangas



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2021).

Na comunidade de *Ocoy*, também temos os colares mais natural, que é feito de sementes, conhecidas como lágrimas de

nossa senhora ou lágrimas de Santa Maria para os brancos, e em Guarani chamamos de kapi'i a. É uma semente branquinha que usamos bastante para fazer as pulseiras e colares tracionais da nossa cultura. Temos outras sementes também de uva japonesa, ameixa, pau-brasil (uma semente vermelha), butiá, olho de boi. E os pedacinhos de bambu que colocamos juntos nos colares para enfeitar (G. O. artesã, 41 anos).

Em épocas remotas e sem muito contato com os não indígenas, em muitas aldeias indígenas os membros usavam adornos corporais, como colares e plumas, sempre com marcações que indicavam a qual clã pertenciam, utilizando penas de diferentes cores, usando colares, pulseiras, cocares e brincos. As pinturas eram usadas em rituais ou quando iam acontecer enfrentamentos com outras sociedades e povos ou entre si por territórios, caça e pesca (SOUZA, 2020). Isso ainda é identificado na feitura dos artesanatos confeccionados pelos artesãos de *Ocoy* frente às demais aldeias da região. A maneira como o grupo de artesãos desenvolve seus artesanatos se diferencia conforme suas necessidades da matéria-prima disponível na natureza, os aspectos socioculturais e ao público de visitantes que buscam o interesse em seus artesanatos.

Os colares feitos de sementes servem para distinguir um grupo indígena de outros, ou até mesmo as pessoas dentro da própria comunidade. Eles significam proteção e fortalecimento do espírito. As sementes são elementos sagrados para o povo Guarani e ajudam a manter aspectos etno-históricos em seus artesanatos (SILVA, 2015).

Na aldeia de *Ocoy*, as lideranças indígenas, em seus cotidianos de reuniões e festividades, buscam sempre se apresentar com colares de sementes no pescoço (Figura 2), isso para os indígenas mostra respeito aos demais membros da comunidade e proteção dos maus espíritos, contribuindo para que a organização da aldeia e das famílias permaneça sempre lápidas as influências negativas das sociedades dos não indígenas, como a imersão nas drogas, álcool e a tecnologia inapropriada aos costumes Guarani (PERES, 2020).

Figura 2 – Colares feitos com sementes tradicionais da comunidade Guarani do *Ocoy*



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2021).

Assumir uma escuta dos povos indígenas, por meio dos diálogos e das entrevistas, é escutar as histórias dos caminhos trilhados por seu povo na busca de princípios que sejam significativos ao seu jeito singular de ser e fazer.

Os antepassados, os nossos avós, faziam colares, brincos e pulseiras com algum sentido para eles. O colar todo de semente branca de kapi'i a, são feitos para proteção, então muitas mulheres e homens quando iam caçar, usavam esses colares para se proteger dos animais, para eles não atacarem, morder ou picar. Para não acontecer isso, esses colares eram levados para Casa de Rezas e benzidos antes de usar. Tem outros colares com mais cordões que são usados na Casa de Rezas, quando os guerreiros vão dançar (Figura 2), que servia como proteção para as vitórias. Tem o chocalho (Mbaraká miri) (Figura 3), que meu vô levava quando saímos, que ele dizia que tinha o barulho das sementes dentro, era o barulho do som da jararaca, para ver se a cobra não estava por ali, e então poderíamos seguir nosso caminho. Hoje o chocalho também serve para acompanhar o canto e dança desses guerreiros (G. O. artesã, 41 anos).

Figura 3 – Um dos colares de guerreiro do povo Guarani de *Ocoy*



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2021).

Os colares e pulseiras, assim como o chocalho (*Mbaraká miri*), no momento das orações na casa de rezas Guarani, servem como uma ligação direta com os Deuses, é uma forma dos indígenas se apresentarem para Deus. Para Seeger (1987, p. 174) “Os instrumentos musicais na América do Sul compartilham da importância da música. São tidos, frequentemente, pelos nativos como objetos que incorporam um poder identificado com diversas espécies de espíritos, seres ou grupos de pessoas”.

Segundo Nascimento e Freire (2021, p. 7), “esse instrumento é conhecido como [...] *mbaraká* ou o *mbaraká mirim*, que podem ser considerados como uma espécie de chocalho feito de porongo com sementes em seu interior, e o *takuapu* (bastão de ritmo) foram ressignificados em processos semelhantes.” Sendo por meio do canto e das danças que os povos originários pedem a proteção de suas colheitas e saúde para suas famílias a *Nanderu*, utilizando nas cerimônias o chocalho (*Mbaraká miri*), pois ele é um instrumento musical que seu som fortalece a relação entre os indígenas, a natureza e seus Deuses, sendo representado pela (Figura 4).

Figura 4 – Artesanato chocalho (*Mbaraká miri*)

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2021).

Na nossa cultura, tudo tem espírito, a natureza tem espírito. Então, temos que sempre pedir permissão para aquele espírito da árvore e de suas sementes para fazer o artesanato, e também agradecer. Assim, os colares também ajudam na proteção dos maus espíritos. Por isso falamos para os jovens sobre a importância do artesanato, para o fortalecimento do nosso deus (Nhanderú) e da nossa cultura Guarani (G. O. artesã, 41 anos).

Esses artesanatos contam um pouco dessa história de luta indígena para fortalecimento de sua cultura e história, já que traduz em seus desenhos e em suas formas artísticas esse mundo místico que, em geral, existe na mentalidade de cada povo, em suas memórias ancestrais, em sua oralidade, e que é o motor que faz os povos originários continuarem vivos e atuantes na luta por seus direitos (BARÃO, 2007).

É possível notar, ao visitar a comunidade de *Ocoy*, que muitos indígenas usam pulseiras e colares, principalmente as meninas, que estão em busca de um namorado, ou simplesmente porque querem se sentir embelezadas por seus artesanatos. Algumas, por esse motivo, acabam aprendendo a fazer as pulseiras e colares, e outras acabam comprando de suas amigas e colegas, ou emprestando uma para a outra dentro da comunidade. O processo de compra e venda já começa dentro das próprias comunidades e depois se expande para os não indígenas. Deste modo, paradoxalmente, o mesmo artesanato que sustenta os grupos originários também os fragiliza. Ao sair de suas aldeias para vender seus artesanatos, principalmente pulseiras e colares, muitas vezes, acabam enfrentando dificuldades a partir de um contato desigual com o não indígena, pois, não dominam os códigos linguísticos, nem os códigos sociais, colocando-os à mercê de uma sociedade opressora e escravocrata.

Para aprender fazer as pulseiras e colares, que chamamos de *Jyvaregua/Mbo'y* tem que ter vontade e ter paciência, mas no final o trabalho fica muito bonito, e ainda ganhamos um dinheiro com isso. E podemos assim ajudar nossa família. Os materiais que utilizamos são sementes, miçangas, linhas, agulhas finas, tesoura, um isqueiro, potes para separar as bolinhas ou sementes, e um pano para colocar as miçangas espalhadas (Figura 5) (G. O. artesã, 41 anos).

Figura 5 - Organização do espaço para fazer as pulseiras e colar

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2021).

Antes de começar a fazer as pulseiras de miçangas, a gente já pensa em um grafismo, colocando também a nossa dedicação, o nosso cuidado. Escolhendo as cores e os desenhos que nós Guarani gostamos, para ficar bonito, para representar a cobra, a onça e outros pássaros coloridos. Quando a gente vende o nosso artesanato, a gente vende o nosso conhecimento da nossa cultura, e o importante é isso, nunca deixar morrer o respeito pelo nosso jeito de ser (G. O. artesã, 41 anos).

O gosto indígena pelos colares de contas⁴ fez com que as contas de vidro trazidas pelos europeus caíssem em solo fértil com os navios negreiros e, junto com toda essa história de dor, sofrimento e escravidão, chegava também os seus objetos artesanais de matriz africana (LAGROU, 2012). Ocorreu uma junção entre os artesanatos indígenas e os objetos de matriz africana, já que as miçangas fazem indicação a essa época histórica.

A inserção das miçangas nos artesanatos indígenas, na confecção de colares e pulseiras possibilitou a extração e a composição de novos modelos e passou a mesclar o significado dos colares com novos grafismos e cores (Figura 6). “Através dos grafismos presentes nos artesanatos, nós, Guarani, valorizamos historicamente e culturalmente a memória de nossos ancestrais e, assim, preservamos a nossa maneira de ser e de viver, mantendo viva a nossa tradição” (SILVA, 2015, p. 10). As miçangas foram incluídas na produção desses adornos, provavelmente devido à variedade de cores, e isso permite outra plasticidade, mas também devido à falta de sementes e natureza nas aldeias, o que dificulta os processos de feitura. Na aldeia *Ocoy* os artesãos também passaram a utilizar as miçangas que possuíam a mesma inserção indicada pelo autor.

⁴ Um colar usado pelos adeptos das religiões de matriz africana. Geralmente é feito de miçangas coloridas.

Figura 6 – Colar com feito com miçangas

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2021).

Ainda acerca dos grafismos ou malhas presentes nos artesanatos indígenas, os Guarani valorizam historicamente e culturalmente a memória de seus ancestrais e, assim, preservam os seus jeitos de ser e de viver, mantendo as suas tradições, culturas e espiritualidades (SILVA, 2015).

O perfeccionismo exigido no processo da confecção do artesanato certamente é um ideal do trabalho para muitos grupos indígenas e os próprios artesãos reconhecem aquelas pessoas da comunidade que têm a capacidade de produzir um trabalho de qualidade superior. É válido destacar que as mulheres indígenas, muitas vezes, acabam desmanchando belos colares de miçanga porque, segundo elas, não estavam adequados ao padrão de qualidade ou beleza esperado. Esse rigoroso olhar dos artesãos está de acordo com a ética ascética do trabalho permanente, incessante. Muitos acreditam que, graças a esse perfeccionismo, jogo de cores, simetrias e padrões, que os não indígenas procuram seus artesanatos (ANDRADE, 2007). Nas pulseiras e colares dos Guarani de *Ocoy*, isso também aconteceu na observação e descrição do pesquisador com as artesãs indígenas.

Geralmente são usadas para fazer as pulseiras de miçangas que são as que mais vendem, miçanga bem pequeninha, de número nove. Uma agulha bem fina de número nove também que, se quiser fazer sem agulha, também dá, mas demora mais para passar a linha de silicone, que tem que ser transparente de um milímetro. Primeiro vai colocar cinco miçangas brancas, depois intercalar uma preta, uma marrom e uma preta. Repetindo esse, passa mais umas duas vezes (Figura 7) (G. O. artesã, 41 anos).

Figura 7 – Primeiro passo para começar a pulseira de miçangas

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2021)

Cada pulseira representa alguma coisa para nós, como as cobras, as onças e a própria natureza, as flores e os animais (Figura 8). Como já estamos sem natureza e poucas árvores no Ocoy, as miçangas ainda são uma boa opção para fazer o artesanato, vendemos para outros estados e, às vezes, até para fora do Brasil, para os visitantes ou por encomendas que são feitas (G. O. artesã, 41 anos).

Na busca por valorizar as identidades regionais indígenas, surge uma possível expansão e imersão cultural, buscando apresentar o artesanato Guarani da perspectiva dos próprios indígenas. Sabemos que, em muitas comunidades, o artesanato é a principal fonte de renda para a subsistência das famílias, contudo, isso não significa que os objetos passam a ser *suleados*⁵ somente pelo seu papel econômico-financeiro, sendo, então, necessária uma contextualização do que se vende e do que não se vende, partindo da cosmologia e da religiosidade Guarani (COELHO; ALMEIDA, 2019).

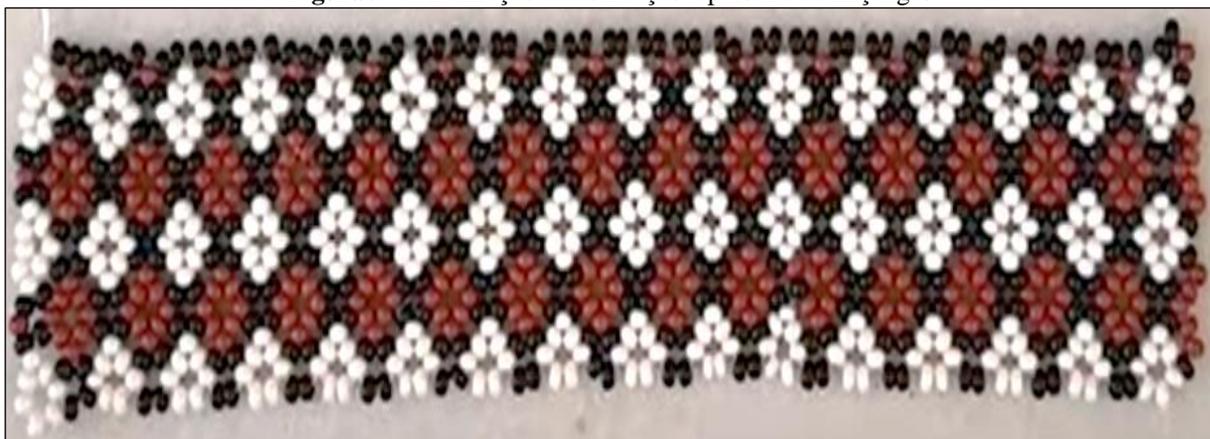
⁵ A expressão “*sulear*” contrapõe o caráter ideológico do termo *nortear* (de *nortear*), dando visibilidade a uma perspectiva do Sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica dominante a partir da qual o Norte é apresentado como referência universal no contexto social.

Figura 8 – Momentos da confecção a pulseira de miçangas

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2021)

Nesse momento os passos vão se repetindo até que fecham o tamanho do punho, se fazemos para os indígenas tem que ser menorzinho, mas se for para vender para os não indígenas e deixar no barracão de artesanato, temos que fazer em um tamanho maior (G. O. artesã, 41 anos).

Nas comunidades indígenas, os artesãos e artesãs, muitas vezes, sabem quem confeccionou determinado artesanato. Isso indica que a autoria e a liberdade para criar alguns modelos de pulseiras estão presentes. No entanto, não existe a concepção de direito exclusivo sobre a confecção de um artesanato e nem ideia de propriedade desses objetos, como às vezes é interiorizado pelos não indígenas. Existem as produções artesanais que podem ser classificadas como individuais e as criações artesanais que pertencem a grande parte da aldeia (DAMAS, 2019).

Figura 9 – Finalização da confecção a pulseira de miçangas

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2021).

As moças Guarani usam mais as pulseiras e colares para chamar atenção dos homens indígenas, então, além de ser da nossa cultura fazer as pulseiras, ajuda também na beleza da mulher indígena para conquistar o marido. E elas ficam muito bonitas com os brincos de penas e suas pulseiras coloridas (Figura 10) (G. O. artesã, 41 anos).

Figura 10 – Pulseira de miçangas Guarani finalizada

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2021).

Depois que a pulseira fica pronta, eu fico muito feliz, dá um trabalho para fazer no começo para quem está aprendendo. As meninas da nossa aldeia Ocoy ficam muito bonitas quando as usam, os meninos também usam e fazem até de times de futebol às vezes, ou com os seus nomes, ou com o nome das namoradas. Mesmo assim, é triste os jovens já não querem mais aprender artesanato, é difícil fazer eles ter interesse. Poucos ainda procuram os mais velhos para aprenderem. A influência do não indígena, do celular, tirou o interesse das nossas crianças por algumas coisas da nossa cultura (G. O. artesã, 41 anos).

Assim, é possível perceber que cada pulseira ou colar muda de acordo com o artesão que a está confeccionando. Os grafismos incorporados, figuras geométricas, desenhos, os padrões simétricos e as cores, são escolhidos conforme os aspectos socioculturais e a identidade de cada artesão ou artesã. “São adereços de uso ritual ou cotidiano e indicadores da condição etária, sexual, social e étnica. São elaborados com materiais de origem vegetal, cabaça, castanhas, bambu, animal, pêlos, dentes, ossos, penas; mineral, granito, sílex” (PASCHOALICK, 2008, p. 55). Deste modo, geralmente, quem confecciona as pulseiras ou colares são as mulheres da comunidade, por serem adornos que necessitam de bastante paciência em seu processo de criação e delicadeza na escolha de seus padrões decorativos e etnomatemáticos.

A geometria está por toda parte..., mas é preciso conseguir enxergá-la... Mesmo não querendo, lida-se no cotidiano com as ideias de paralelismo, perpendicularismo, semelhança, proporcionalidade, medição (comprimento, área e volume), simetria: seja pelo visual (formas), seja pelo uso no lazer, na profissão, na comunicação oral, cotidianamente se está envolvido com a geometria (LORENZATO, 1995, p. 5).

Nesse ínterim, é possível destacar que esses adornos contribuem para vários eixos da cultura indígena, como os elementos artísticos e matemáticos geométricos e a própria socialização entre as famílias, principalmente entre as mulheres indígenas, ensinando suas filhas a fazerem as pulseiras e colares, que além do ganho financeiro, também contribui para a beleza indígena, sustentando as relações de namoro entre os adolescentes que se sentem atraídos pela atenção chamativa dos artesanatos que a mulher indígena usa em seu cotidiano

dentro da comunidade.

Ser indígenas na atualidade é possuir perseverança e determinação, é lutar por seus objetivos, e principalmente por suas terras, porque os indígenas sem *Tekoha* (lugar de conhecimento), não tem *Teko* (Cultura). E isso também acontece com a natureza, sem os animais, as plantas e os rios, eles se sentem como se estivesse faltando algo para completar suas vidas. Conhecidos como os guardiões da natureza, os povos originários, sempre foram a base da cultura brasileira, suas línguas, culinárias, artesanatos, medicinas da mata, os cantos e danças formam a cultura do nosso povo e devemos lutar junto com esses povos para fortalecer a formação do nosso povo que é rico por sua diversidade cultural e social.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para os artesãos e as artesãs, os artesanatos Guarani, ao longo dos anos, permaneceram dentro de suas comunidades com menos intensidade, sendo uma tarefa contemporânea, geralmente das mulheres que, junto aos filhos e netos, fazem seus artesanatos para venda comercial. A venda ocorre em eventos dentro das comunidades e nas áreas urbanas próximas às aldeias. Esses artesanatos carregam muita tradição e ajudam a manter vivas a história e cultura de cada povo. É pelas mãos e detalhes únicos que cada artesão indígena expande a realidade do seu povo, mantendo uma alteridade sociocultural de seus antepassados e transmitindo aos mais novos da comunidade a importância do fortalecimento do seu modo de ser e fazer indígena.

As comunidades indígenas mais próximas das áreas urbanas sofrem mais com o processo de globalização, com a falta de elementos da natureza e com o aumento da poluição. Cercadas pelas grandes plantações dos agricultores, os indígenas acabam tendo que buscar serviços em atividades rurais, fábricas e indústrias próximas de suas comunidades e se colocam, na maioria das vezes, em um sistema indireto de exploração, seguindo um formato de mão de obra barata para poderem manter suas famílias. Isso acaba forçando uma mudança cultural evasiva dessas comunidades, pois a confecção dos artesanatos e outras atividades de amplitude social de seu povo acabam sendo deixadas de lado, principalmente pela delimitação do tempo que já não é mais o mesmo que poderia ser dedicado a essas atividades. Consequentemente, as crianças e os mais jovens acabam não aprendendo muitas das intervenções socioculturais que os anciões repassaram durante toda a história de suas sociedades.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, K V. **A ética Ye'kuana e o espírito do empreendimento**. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

BARÃO, V. M. O mito e o espaço nas representações artístico - culturais dos Mbyá Guarani. **Revista Eletrônica História em Reflexão** (UFGD), v. 1, p. 2, 2007.

COELHO, A.; CUNHA K.; ALMEIDA, F. L. Identidade, memória e cultura material: uma etnografia em torno do artesanato indígena Mbya Guarani no litoral do Paraná1. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 5, p. 1544, 2019.

D' AMBROSIO, Beatriz. **COMO ENSINAR MATEMÁTICA HOJE?** Disponível em: http://educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Artigo_Beatriz.pdf, acessado dia 20/08/2022.

D'AMBROSIO, U. A Metáfora das Gaiolas Epistemológicas e uma Proposta

Educacional. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 9, n. 20, 27 dez. 2016.

D'AMBROSIO, U. Tendências e Perspectivas Historiográficas e Novos Desafios na História da Matemática e na Educação Matemática. **Educ. Matem. Pesq**, São Paulo, v. 14, n. 3, p.336-347, 2012.

DA MATTA, R. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

LAGROU, E. No Caminho da Miçanga: arte e alteridade entre os ameríndios. **Enfoques**, v. 11, n. 2, 2012.

LORENZATO, S. **Por que não ensinar Geometria?** Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática. São Paulo, ano III, nº 4, p. 3–13, 1º semestre 1995.

MALDANER, M. P. **Educação e Cultura Indígena Guarani**: Práticas Educacionais no Colégio Estadual Indígena Teko Ñemoingo, Tekoha Ocoy. Dissertação de mestrado (Mestrado em Integração Contemporânea da América Latina), UNILA, Foz do Iguaçu, 2016.

NASCIMENTO, J. A. M; FREIRE, J. C. T.; A MUSICALIDADE E O MODO DE SER MBYÁ-GUARANI. **Revista Jovens Pesquisadores**, 11(2), 65-79, 2021.

PASCHOALICK, L. C. A. **A arte dos índios kaiowá da Reserva Indígena de Dourados-MS**: transformações e permanências, uma expressão de identidade e afirmação étnica. Dourados: Ed. UFGD, 2008.

PERES, D. A. **Os saberes guarani e os processos de ensino e aprendizagem no Colégio Estadual Indígena Teko Ñemoingo da aldeia indígena Tekohá Ocoy**. Dissertação (Mestrado em Estudos Latino-Americanos) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2020.

RIBEIRO, R. G. T.; **Práticas educativas de Matemática implementadas no Ensino Médio em um Colégio Estadual Indígena Guarani**. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2019.

ROSA, M. S. C; BESSA, O. M. ; ALMEIDA, J. D. . **Breve história das jóias**: uma análise social. In: Congresso Ergotrip Design, 2014, Natal. 3º Congresso Ergotrip Design 2014 - Design Ergonomia e Interação Humano-Computador. Natal, 2014.

SEEGER, A. Novos horizontes na classificação dos instrumentos musicais. In: RIBEIRO, B. (ed.). **Suma Etnológica Brasileira**, v. 3. Petrópolis: Vozes, 1987. p. 173- 179.

SILVA, A. **O grafismo e significados do artesanato da comunidade guarani da linha gengibre**. Monografia (Graduação em Licenciatura Indígena Intercultural do Sul da Mata Atlântica). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SOUZA, J. **O SENTIDO DAS ARTES/ARTESANATOS**: O olhar das mulheres Guarani sobre os usos do artesanato e rituais. Monografia (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

SEÇÃO LIVRE

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL ESTADO DE PARÁ: LOS DILEMAS PARA LA ATENCIÓN A LAS PERSONAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Jones Nogueira Barros¹
Carmen Pineda Nebot²

RESUMEN

El objetivo de nuestra investigación es describir a partir de las directrices de la política pública como está siendo implementada la educación inclusiva en el Estado de Pará, especialmente la dirigida a la atención de personas con el Trastorno del Espectro Autista. Específicamente, el estudio toma como referencia la atención prestada en las escuelas estaduais de la USE 5/SEDUC. La investigación fue realizada mediante entrevistas a los directores y profesores de escuelas que dependen de la USE, vía formulario elaborado en el Google Forms. A partir de ello podremos conocer mejor la atención dada a los alumnos con trastorno del espectro autista en las escuelas de la USE 5, los problemas y dificultades a las que se enfrentan y las acciones y medidas que el gobierno estadual ha tomado para conseguir una mejora de la calidad de vida de estas personas y su inclusión en la sociedad. Para ello utilizamos un enfoque cualitativo de carácter documental, descriptivo y exploratorio. Los resultados indican que estos alumnos son atendidos en los SAEE – Servicios de Atención Educativa Especializada, pero que afrontan dificultades por la falta de cuidadores, formación continuada específica para los profesores y falta de material adaptado y recursos pedagógicos tecnológicos. La investigación también muestra que entre las acciones que podrían hacerse para mejorar la atención a los alumnos con TEA en las escuelas de la USE están: la contratación de cuidadores con formación específica, inversiones en formación profesional y recursos didácticos y tecnológicos y la realización de concursos para profesionales multidisciplinares.

Palabras claves: Educación inclusiva. Trastorno del Espectro Autista. Atención Especializada

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESTADO DO PARÁ: OS DILEMAS PARA O CUIDADO DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é descrever, com base nas diretrizes da política pública, como está sendo implementada a educação inclusiva no Estado do Pará, especialmente aquela voltada para o atendimento de pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Especificamente, o estudo toma como referência a atenção prestada nas escolas estaduais da USE 5/SEDUC. A investigação foi realizada por meio de

¹ Profesor del Programa de posgraduación en Administración en la Universidad del Amazonas (PPAD). Doctor en Administración por la Universidad del Amazonas, Master en Gestión y Desarrollo Regional por la Universidad de Taubaté. Especialista em Estudios Culturales por la Universidad Federal de Pará, Especialista en Gestión Escolar por la Universidad del Amazonas y Graduado en Ciencias Sociales por la Universidad del Amazonas. Actualmente ejerce la función de Gestor de Unidad Gestora de la Secretaria de Estado de Educación de Para. Es miembro del grupo de Investigación em Gestión Social y Desarrollo Local (GESDEL), donde discute la temática de desarrollo de políticas públicas enfocadas en la acción pública y la gestión social. Desarrolla investigaciones sobre participación social en espacios urbanos y rurales. E-mail: jonesbarros1@hotmail.com.

² Licenciada en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid y Licenciada em Ciencia Política y de la Administración por la Universidad Autónoma de Madrid. Consultora Independiente de Administraciones Públicas. Coordinadora de Investigación del Grupo de Trabajo “Espaços Deliberativos e Governança Pública” del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) 2016-2019, miembro del grupo de Investigación en Gestión Social y Desarrollo Local (GESDEL) y de otros Grupos de Investigación Brasileños. Coautora del libro Participatory Budgeting World Atlas 2019. Especialista en temas de Participación y Presupuesto Participativo. Autora de más de cien capítulos de libros y artículos sobre participación ciudadana, gestión social y presupuesto participativo. Participando en innumerables congresos y reuniones en los que se trataban estos temas tanto en España como en otros países. Ha puesto en marcha y evaluado experiencias de participación en varias ciudades españolas y ha participado en asociaciones y grupos que tenían como objetivo impulsar la participación como mecanismo de mejora de la democracia y las políticas públicas. E-mail: carmenpinedanebot@hotmail.com.

entrevistas com os diretores e professores das escolas que dependem da USE, por meio de um formulário elaborado no Google Forms. A partir disso, foi possível entender melhor a atenção dada aos alunos com transtorno do espectro autista nas escolas da USE 5, os problemas e dificuldades que eles enfrentam e as ações e medidas que o governo estadual tem tomado para conseguir uma melhoria da qualidade de vida dessas pessoas e sua inclusão na sociedade. Para tal, utilizamos uma abordagem qualitativa de caráter documental, descritivo e exploratório. Os resultados indicam que esses alunos são atendidos no SAEE – Serviço de Atendimento Educacional Especializado, mas que enfrentam dificuldades devido a falta de cuidadores, formação continuada específica para professores e falta de materiais adaptados e recursos pedagógicos tecnológicos. A pesquisa também mostra que entre as ações que poderiam ser realizadas para melhorar o atendimento aos alunos com TEA nas escolas da USE estão: contratação de cuidadores com formação específica, investimento em capacitação profissional e recursos didáticos e tecnológicos e realização de concursos para profissionais multidisciplinares.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Transtorno do Espectro Autista. Atendimento Especializado

INCLUSIVE EDUCATION IN THE STATE OF PARÁ: THE DILEMMAS FOR THE CARE OF PEOPLE WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

ABSTRACT

The objective of the sample research is to describe, based on the guidelines of public policy, how inclusive education is being implemented in the State of Pará, especially that aimed at the care of people with Autism Spectrum Disorder. Specifically, the study takes as a reference the care provided in the state schools of the USE 5/SEDUC. The research was carried out through interviews with the directors and teachers of schools that depend on the USE, via a form prepared in Google Forms. From this we will be able to better understand the attention given to students with autism spectrum disorder in USE 5 schools, the problems and difficulties they face and the actions and measures that the state government has taken to achieve an improvement of the quality of life of these people and their inclusion in society. For this we use a qualitative approach of a documentary, descriptive and exploratory nature. The results indicate that these students are cared for in the SAEE - Specialized Educational Care Services, but that they face difficulties due to the lack of caregivers, specific ongoing training for teachers and lack of adapted material and technological pedagogical resources. The research also shows that among the actions that could be taken to improve care for students with ASD in USE schools are: hiring caregivers with specific training, investing in professional training and educational and technological resources, and holding competitions for multidisciplinary professionals.

Keywords: Inclusive education. Autism Spectrum Disorder. Specialized care.

Data de submissão: 21.07.2022

Data de aprovação: 28.02.2023

INTRODUCCIÓN

Según Couto y Delgado (2015), la inclusión de la salud mental infantojuvenil en la agenda de las políticas públicas nacionales se ha producido tardíamente, incluso en el campo de la salud mental, factor que contribuye a la comprensión de los dilemas que se afrontan actualmente en relación a la red de cuidados ofertada por el SUS para los autistas. En el campo educativo existe un reconocimiento, por parte de muchos autores, de que las escuelas tienen un papel muy importante en los temas de salud mental durante la infancia (FARIA y RODRIGUES, 2020).

El 27 de diciembre de 2012, fue sancionada la Ley nº 12.764, que “estableció la Política Nacional de Protección de los Derechos de las Personas con Trastorno del Espectro Autista”. Además de reconocer a las personas con trastorno del espectro autista (TEA) como “persona

con deficiencia, a todos los efectos legales” (BRASIL, 2012, § 2o), produce repercusiones en diversos campos, como en el ámbito asistencial, político/gestor, científico/académico, así como en el campo de los derechos básicos (OLIVEIRA, 2015).

Notoriamente las políticas públicas se convierten en marcos legales que las definen y que establecen directrices, desde el nivel macro, en el ámbito de la Unión, hasta el micro, de los estados y municipios.

Entre los derechos que tienen las personas con espectro autista está la educación inclusiva, la cual es un gran desafío para los diversos sistemas de enseñanza: municipal, estadual y federal, que consiste en la integración de estas personas en el sistema regular de educación con el fin de promover su aprendizaje (GOMEZ y TORAN, 2014; CUNHA, 2014; SILVA, 2012). Objetivo de aprendizaje que solo se consigue cuando la escuela asume que las dificultades de algunos alumnos no son únicamente de ellos, sino que son también causa del sistema de enseñanza, pues no solo los niños con deficiencia son excluidos, sino que también lo son aquellos que tienen algún problema en el proceso y no consiguen superarlo (RIBEIRO, 2020).

Considerando los desafíos y las atribuciones para el desarrollo e implementación de la educación inclusiva de los entes federados es cuando nos surge la siguiente pregunta: ¿la educación inclusiva implementada por el gobierno del Estado de Pará garantiza la atención a los TEA?

El objetivo de nuestra investigación es describir a partir de las directrices de la política pública como está siendo implementada la educación inclusiva en el Estado de Pará, especialmente las dirigidas a la atención del Trastorno del Espectro Autista. Específicamente, el estudio toma como referencia la atención prestada en las escuelas estaduais de la USE 5/SEDUC. La investigación fue realizada mediante entrevistas a los directores y profesores de escuelas que dependen de la USE, vía formulario elaborado en el Google Forms. A partir de ello podremos conocer mejor cual es la situación de las personas con trastorno del espectro autista en el Estado de Pará, los problemas y dificultades a las que se enfrentan y las acciones y medidas que el gobierno estadual ha tomado para conseguir una mejora de la calidad de vida de estas personas y su inclusión en la sociedad.

Para ello utilizamos un enfoque cualitativo de carácter documental, descriptivo y exploratorio. La investigación documental nos permite investigar de forma indirecta, por medio del estudio de los documentos y datos producidos sobre el tema, entre los cuales destacamos: a) Documentos internacionales (Declaración de los Derechos Humanos, el Estatuto de las Personas con Deficiencia y la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Deficiencia (6.949/2000)); b) Documentos nacionales (Constitución del 88, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, la ley 13.146/2015 de inclusión de las personas con deficiencia, la ley 12.764/2012, Ley 13145/2015 de inclusión); c) Documentos estaduais (la Política Estadual de Protección de los Derechos de las Personas con Trastorno del Espectro Autista (Peptea) - Ley nº 9.6061, que creó el Sistema Estadual de Protección de los Derechos de los Autistas y la Ley Estadual 9.214/21); Estadísticas de educación nacionales y del Estado de Pará y en las plataformas de información IBGE, DEEPASK, INEP. Además, las entrevistas con actores de las escuelas nos permitirán desvelar y describir la atención a los alumnos.

1 MARCO TEÓRICO O REFLEXIONES SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA

La inclusión en Brasil es reciente, no habiéndose iniciado hasta los años 90. Siendo fruto de un contexto histórico en el que se rescata a la escuela como lugar de ejercicio de la ciudadanía y de garantía de derechos. Confundiéndose hasta entonces la inclusión con la integración. La inclusión no consiste solamente en que un alumno con deficiencia se incorpore a una escuela,

sino que es necesario que la escuela se estructure a las necesidades de estos alumnos tanto en sus necesidades físicas como con métodos pedagógicos adecuados para ellos y que eso sea una labor colectiva de todo el cuerpo de profesores. Como señala Cavaco (2014, p. 31, traducción de los autores):

Incluir no es solo integrar [...] no es estar dentro de una clase donde la inexistencia de concienciación de valores y la aceptación no existen es aceptar integralmente e incondicionalmente las diferencias de todos en una valoración del ser en cuanto semejante con igualdad de derechos y oportunidades y más que desarrollar comportamientos es una cuestión de concienciación y de actitudes.

La inclusión escolar se produce cuando personas con necesidades educativas especiales son incluidas en la enseñanza regular por medio de una interacción con otras personas que no son sus familiares. Por medio de ello la persona pasa a tener una vida en sociedad y puede desarrollar su potencial cognitivo y social, que muchas veces se encuentra restringido por falta de información. La educación inclusiva debe ser un espacio para todos los alumnos, garantizando la calidad, considerando las diferencias y valorando la diversidad (FIGUEIREDO, 2002).

La educación inclusiva es una forma efectiva de garantizar el derecho de los niños con alguna deficiencia a una educación de calidad y a una vida autónoma. Contribuyendo también a la educación de los demás alumnos, en la medida en que rompe prejuicios, incentiva la convivencia con personas distintas y estimula el aprendizaje mutuo (BARROS, 2018). En la actualidad, la educación inclusiva se entiende, también, como un imperativo judicial y moral (KEFALLINO *et al.*, 2020) y un reflejo de una sociedad más justa (SIMÓN *et al.*, 2019), por lo que no debía requerir ninguna justificación adicional, especialmente, si los derechos establecidos a partir de marcos legales fuesen de hecho cumplidos o las políticas públicas implementadas de modo que garantizaran la verdadera inclusión.

La educación inclusiva es un gran reto para el sistema educativo en su conjunto, al tener que incorporar importantes adaptaciones. Estas adaptaciones pasan por cambios en los currículos, reformulaciones de los espacios físicos de las escuelas, de los aspectos lingüísticos, de aumento de los recursos económicos y humanos y modificaciones en las estrategias didácticas. Todo ello pensando en las necesidades y características de cada sujeto, para que así puedan además de tener acceso al conocimiento condiciones para un desarrollo escolar. Además de las adaptaciones necesarias la educación inclusiva requiere del apoyo de todos los actores, y la familia es uno de estos actores fundamentales (PORTER y TOWELL, 2019; UNESCO, 2020), en el sentido de incidir ante el poder público, para que, de hecho, integre la agenda de los gobiernos en los diferentes niveles, municipal, estadual y federal, que hagan posible las adaptaciones y cambios que la educación inclusiva requiere.

Estos cambios que se producen al incorporar a alumnos con discapacidad en las clases, en el caso de los profesores puede implicar la implementación de mejoras en su práctica docente que, en última instancia, pueden beneficiar a todos los alumnos de la clase (HEHIR *et al.*, 2016). Tales mejoras pueden estar relacionadas con una mayor colaboración entre los profesores de la escuela, lo que influye positivamente no solo en las prácticas en la clase sino también en el bienestar emocional de los profesores (DROSSEL *et al.*, 2019). Los profesores experimentan un crecimiento profesional, una mayor satisfacción personal y una mejor autopercepción de sus competencias profesionales. Además, los datos disponibles muestran que la inclusión de estudiantes con discapacidad tampoco tiene impacto en el rendimiento académico de sus compañeros o, si hay un impacto, este es positivo (HEHIR *et al.*, 2016; SZUMSKI *et al.*, 2017). En el caso de los alumnos con discapacidad se han apreciado importantes impactos positivos a nivel académico y social (OH-YOUNG y FILLER, 2015), con un mejor rendimiento en

lenguaje y matemáticas y relaciones más positivas con los demás alumnos, sobre todo, en alumnos con TEA.

Para que se produzca una verdadera inclusión de los alumnos con TEA en las escuelas es necesario que el profesor de la clase a la que asista conozca los métodos pedagógicos y psicológicos que le permitan resolver cualquier eventualidad que el alumno necesite y que exista una colaboración estrecha entre él, los padres y la escuela. Esa inclusión no significa solo que el alumno con TEA este en la clase con otros alumnos sin ese trastorno, sino que debe producirse su interacción al ambiente escolar como un todo, en que este se estructure a las necesidades de esos alumnos tanto desde el aspecto físico como pedagógico (GOMES y OLIVEIRA, 2021).

Los alumnos con TEA requieren para su aprendizaje una atención continua y persistente, porque la imprevisibilidad en cada momento es grande y sin certezas, por ello se necesitan profesionales que apoyen el trabajo de los profesores y de materiales específicos y recursos.

Si todas estas condiciones es difícil conseguirlas en grandes centros urbanos y capitales, más difícil es cuando nos alejamos de ellas (PRIETO, 2006). Sobre todo, si tenemos en cuenta que la mayor parte de las escuelas brasileñas no están preparadas para recibir y enseñar a los alumnos con deficiencias, al no tener ni infraestructuras ni equipos preparados para ello.

Las leyes brasileñas sobre inclusión son muy avanzadas, pero como ocurre también en otros campos la implementación de ellas presentan muchas dificultades, al no ser capaz de llegar ni a todos los territorios ni a todas las aulas.

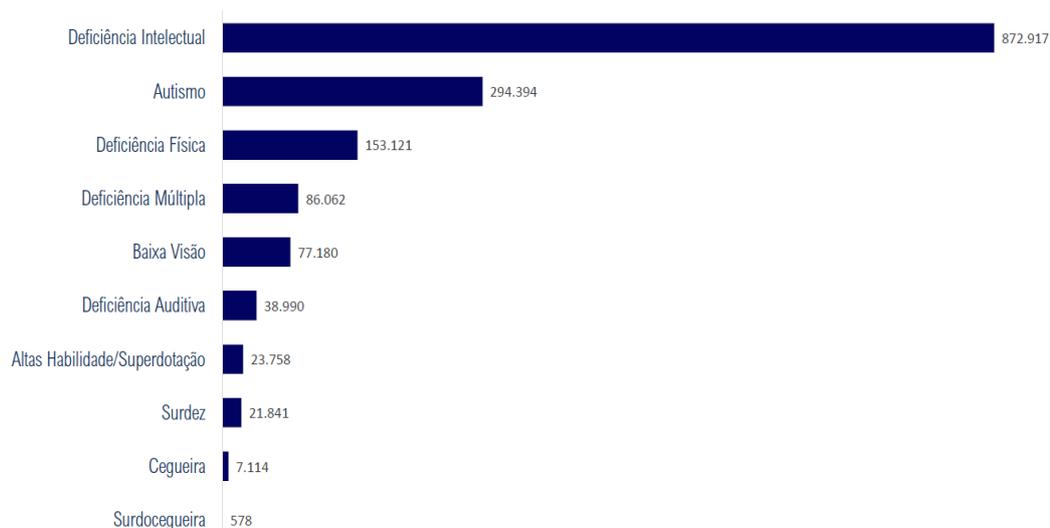
Por ello no debemos olvidar lo que señalaba Werneck (1997, p. 56): “evolucionar es darse cuenta que incluir no es tratar igual, pues las personas son diferentes! Alumnos diferentes tendrán oportunidades diferentes, para que la enseñanza alcance los mismos objetivos. Incluir es abandonar estereotipos”.

2 EDUCACIÓN INCLUSIVA DE LAS PERSONAS CON TEA EN BRASIL

El TEA es un trastorno del neurodesarrollo que se caracteriza por alteraciones importantes en la comunicación, en la interacción social, en el comportamiento, en la motricidad, siendo perceptibles en edades muy tempranas (GOMES y OLIVEIRA, 2021). Las causas del TEA todavía son un enigma para la ciencia, habiéndose especulado según Campos y Piccinato (2019) con muchas cuestiones como: los malos hábitos durante el embarazo, el alcohol, razones ambientales, etc. Y aunque no se conoce todavía cura sus síntomas, muy variados según cada persona, pueden mitigarse mediante estímulos adecuados durante toda la vida.

Diversos estudios hablan sobre la prevalencia del autismo e indican que el número de personas afectadas por este trastorno es superior al del Síndrome de Down, que hay cerca de 5,9 casos por cada 10.000 personas o un caso por cada 1.695 personas (MANTRY *et al.*, 2008).

Si vemos los datos del gráfico 1 se puede apreciar que en 2021 el autismo supone el segundo tipo de deficiencia por número de matrículas en la educación especial, por detrás de la deficiencia intelectual.

Gráfico 1 - Matriculas en la educación especial por tipo de deficiencia en 2021.

Fuente: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2021.

En el caso de las políticas públicas dirigidas al TEA existen varias leyes, como la Constitución Federal de 1988, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, la ley 13.146/2015 que es la ley brasileña de inclusión de las personas con deficiencia. En este sentido, la ley 12.764/2012, también conocida como Ley Berenice Piana³, define al autista como una persona con deficiencia y con derecho a un acompañante especializado, siendo así, incluida en la Ley Brasileña de Inclusión, Ley 13145/2015.

La incorporación en Brasil al sistema educativo de las personas con deficiencia, se garantiza por primera vez en la Constitución Federal Brasileña de 1988, que em sus artículos 206 y 208, incisos I, III garantiza el acceso digno y de calidad a cualquier sujeto, en todos los niveles de enseñanza, condiciones de acceso y la garantía de atención educativa especializada en la escuela o en otra institución con la guía de un profesional especializado (BRASIL, 1988).

Brasil además ajustó sus políticas en este tema a las propuestas establecidas en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales celebrada en Salamanca en 1994. Adaptando el documento final del congreso a la terminología educativa brasileña, para ello, entre otras cosas, se sustituyó la expresión “integrada” o “integradora” por “inclusiva”.

Con posterioridad se fueron promoviendo debates, eventos, documento y leyes, como la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) nº 9394/96, que buscaban garantizar a estas personas una inclusión educativa efectiva, proporcionando espacios para la Atención Educativa Especializada (AEE) en la escuela, así como el uso de materiales didácticos adaptados, profesores capacitados para atender las necesidades de cada alumno con deficiencia, síndromes y/o trastornos (BRASIL, 2015).

El derecho y la importancia de un acompañante especializado ha sido adoptado en muchos estados de Brasil, lo cual es un elemento muy positivo. Este acompañante tiene la función de acompañar al alumno y ayudar al profesor a realizar las adaptaciones necesarias, realizando su labor hasta que el alumno consiga su autonomía en el espacio escolar. Es, por tanto, un elemento importante tanto para el alumno como para el profesor e incluso para los padres, ya que les da seguridad el que su hijo este acompañado cuando se le presenten dificultades (SILVA; FRANÇA y SOBRAL, 2019). Esta persona debe ser un profesor con formación inicial que lo habilite para el ejercicio de la docencia y formación específica para la educación especial (FÁVERO, 2004). Según Cunha (2014. p. 55, traducción de los autores)

³ Esta ley ha recibido el nombre de la madre de un Autista, Berenice Piana, que pasó por muchas dificultades y sufrió mucho al intentar incluir a su hijo en el ambiente escolar regular.

El alumno con autismo no adquiere la autonomía necesaria, es importante que el permanezca bajo el auxilio de un profesional capacitado o un psicopedagogo para que de soporte al profesor en el aula. En la escuela inclusiva es muy difícil para un único educador atender a una clase entera con diferentes niveles educativos y además facilitar una educación inclusiva adecuada. Todo lo que sea construido en el ambiente escolar debe tener el gene de la calidad.

Saldanha (2014) ya manifestaba la inestabilidad del trabajo docente con alumnos con TEA. Otros autores como Rodrigues y Cruz (2019) señalaron en su investigación como uno de los desafíos más importantes para la integración de estos alumnos el gran número de alumnos por clase, lo que dificultaba mucho la aplicación de estrategias didácticas. Gomes y Oliveira (2021) aprecian además la incomodidad que causan las salas inclusivas a los profesores, debido a la complejidad del espectro autista. En el modelo tradicional de clase que existe en la mayoría de los colegios brasileños el profesor tiene dificultades para romper con ese modelo habitual de clases homogeneizadoras, lo que acaba frustrando, muchas veces, a los profesores, además de hacer aún más difícil el proceso de enseñanza y aprendizaje y requerir más energía y habilidades del profesor. Todo ello hace que centralizar el proceso educativo del alumno autista solo en la figura del profesor, no es suficiente para alcanzar un desarrollo satisfactorio de estos alumnos.

El profesor que trabaje con estos alumnos debe desarrollar metodologías de aprendizaje para que el alumno autista consiga comunicarse y desarrollarse. El contenido del programa de un niño autista debe estar en consonancia con su desarrollo y potencial, de acuerdo con su edad y su interés; la enseñanza es el principal objetivo a alcanzar, y su continuidad es muy importante, para que ellos se vuelvan independientes. Trabajar con estos alumnos exige prácticas y estrategias pedagógicas que acojan a todos y respeten las diferencias. “La incapacidad de desarrollar una relación interpersonal se demuestra en la falta de respuesta al contacto humano y en la falta de interés por las personas, asociada a un problema en el desarrollo del comportamiento normal, de conexión o contacto” (PRAÇA, 2011, p.16). Este comportamiento, muchas veces, no es comprendido por la comunidad escolar, llevando incluso al rechazo.

Por desgracia en la mayoría del territorio brasileño, las escuelas no se encuentran totalmente preparadas para recibir a esos alumnos y, en algunos casos, la solución ha sido colocar tutores para acompañarlos, tutores que muchas veces no poseen ni los estudios ni la preparación suficiente para ayudarles:

Como muchas veces los equipos gestores no están preparados para desarrollar un plan pedagógico con los niños autistas, es normal que ellos estén acompañados por un orientador terapéutico lo que, en opinión de la coordinadora de la ONG Autismo e Realidade, Joana Portolese, es un error. ‘No se debe promover la sustitución. Cuando se entiende que un profesional de esa clase es necesario en una escuela, el trabajo debe ser complementario, sin que por eso disminuya la responsabilidad del profesor’ (BASÍLIO y MOREIRA, 2014).

Otro problema al que se enfrenta la educación especial y la educación inclusiva es la ausencia de este enfoque en los cursos de licenciatura en Brasil, apenas el 5% de estos cursos, según Candau (2011), poseen estas disciplinas en su matriz curricular y cuando lo hacen suelen ofertarse como optativas, no siendo cursadas por todos los alumnos. Y ello es más grave cuando se ve que ese pequeño porcentaje solo se da en la región sur del país, estando ausente en las demás zonas de Brasil. Sin preparar, formar e informar a los profesores acerca de los procesos socio-histórico-político y culturales de estos grupos es difícil su inclusión en las escuelas (FREITAS y SOUZAS, 2021).

La ley de Inclusión establece el derecho de los autistas a un diagnóstico precoz, tratamiento, terapias y medicación por el Sistema Único de Salud, el SUS. Además de eso, el

acceso a la educación y la protección social, la igualdad de oportunidades en el trabajo y servicios. Las personas con TEA están protegidas por leyes específicas como el Estatuto de las Personas con Deficiencia y la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Deficiencia (6.949/2000) y por la Ley Federal nº 13.977, de 8 de enero de 2020, denominada “Ley Romeo Mion”, que altera la Ley nº 12.764, de 27 de diciembre de 2012 (Ley Berenice Piana), y la Ley nº 9.265, de 12 de febrero de 1996 (Ley de la Gratuidad de los Actos de Ciudadanía).

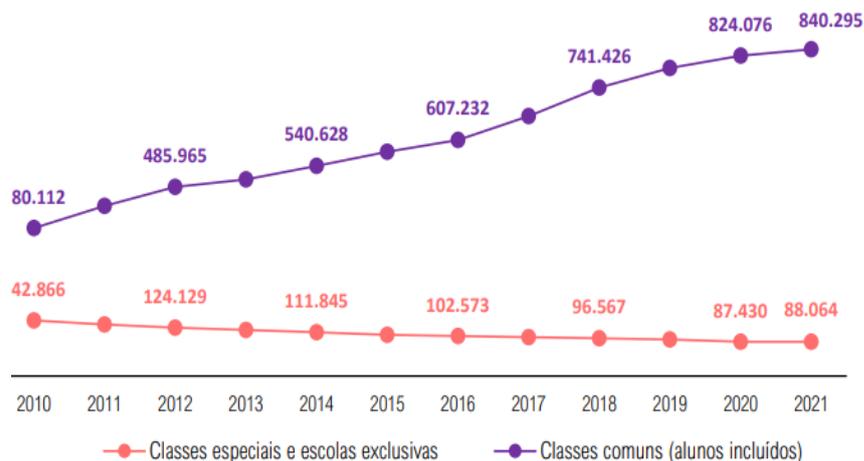
El número de alumnos con TEA matriculados en clases normales en Brasil en todos los niveles de enseñanza ha aumentado mucho en estos últimos años, como se puede ver en los gráficos 2, 3 y 4 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2021).

Gráfico 2 - Evolución de las matrículas de educación especial en la educación infantil, por lugar de atención 2010 – 2021 en Brasil



Fuente: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2021.

Gráfico 3 - Evolución de las matrículas de educación especial en la enseñanza básica, por lugar de atención 2010 – 2021 en Brasil



Fuente: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2021.

Gráfico 4 - Evolución de las matrículas de enseñanza media, por lugar de atención 2010 – 2021 en Brasil



Fuente: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2021.

En los gráficos se puede ver la gran evolución que ha tenido la enseñanza inclusiva en la educación infantil, la enseñanza fundamental y la enseñanza media. Siendo en la educación básica donde el aumento ha sido mayor seguida por la enseñanza media y la infantil. Lo que demuestra que esta educación está ganando cada vez más espacio en el sistema educativo, permitiendo atender a los niños y jóvenes que tienen necesidades especiales.

Los datos de los gráficos no significan que estos alumnos estén en realidad aprendiendo, sino que revelan la reducción de clases o escuelas especiales y el creciente número de clases o escuelas comunes, con alumnos incluidos, lo que demuestra lo necesario que son inversiones y políticas públicas dirigidas a mejorar las redes de enseñanza en todos los niveles: infantil, fundamental, media y también superior

3 EDUCACIÓN INCLUSIVA EN PARÁ A LAS PERSONAS CON TEA

El Consejo Estadual de Educación del Estado de Pará (CEE-PA) aprobó el 5 de enero de 2010, la Resolución nº 001, que establecía las directrices curriculares para las escuelas del estado, tomando como base la Educación Inclusiva:

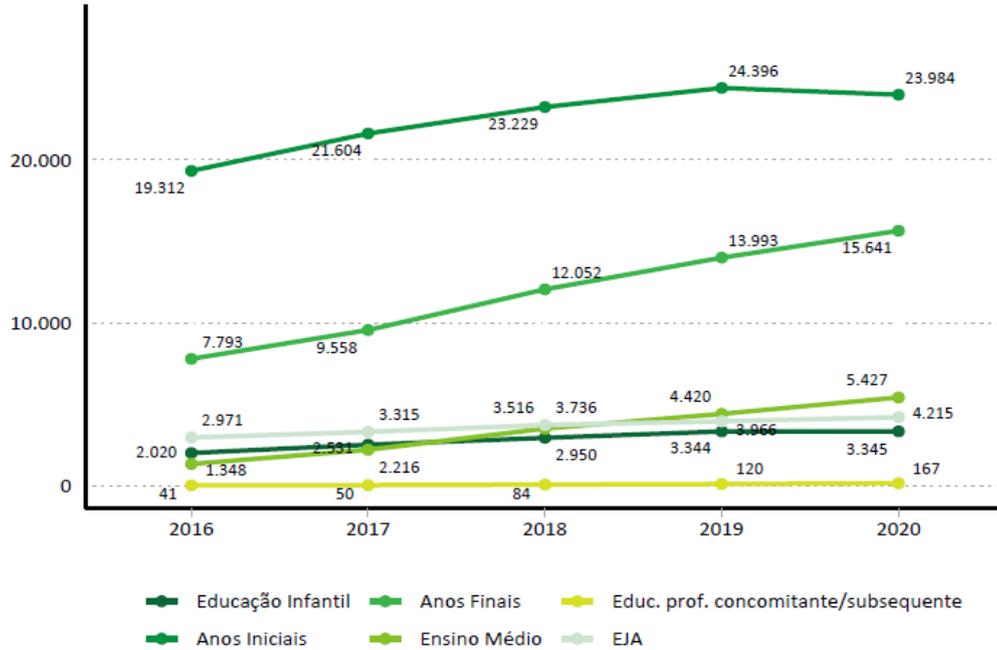
Se entiende por educación especial, a los efectos de esta Resolución, la modalidad de educación escolar, ofrecida preferentemente en la red regular de enseñanza, en la modalidad de educación inclusiva, para alumnos con necesidades especiales, trastornos globales de desarrollo o altas habilidades, buscando el ejercicio pleno de su ciudadanía y garantizando metodologías y alternativas de atención diferenciadas, de servicios y recursos coincidentes con las necesidades de cada alumno (CEE-PA, 2010, art. 80).

En el artículo 9º de la Resolución se destaca que la escuela debe tener apoyo técnico y especializado para trabajar con niños especiales: el servicio pedagógico especializado se realizará en espacios destinados a ello con apoyo para actividades educativas, incluyendo recursos didácticos, equipamientos y materiales diversificados, teniendo en cuenta el desarrollo del alumno, individualmente o en grupo, supervisado por un profesor especializado (PARÁ, 2010).

El número de matrículas de educación especial en Pará es, según datos de 2020, de 52.779, un aumento del 57,6% en relación a 2016. El mayor número de matrículas, como se

puede ver en el gráfico 5, está en los años iniciales de educación, que concentra el 45,4% de las matrículas da educación especial.

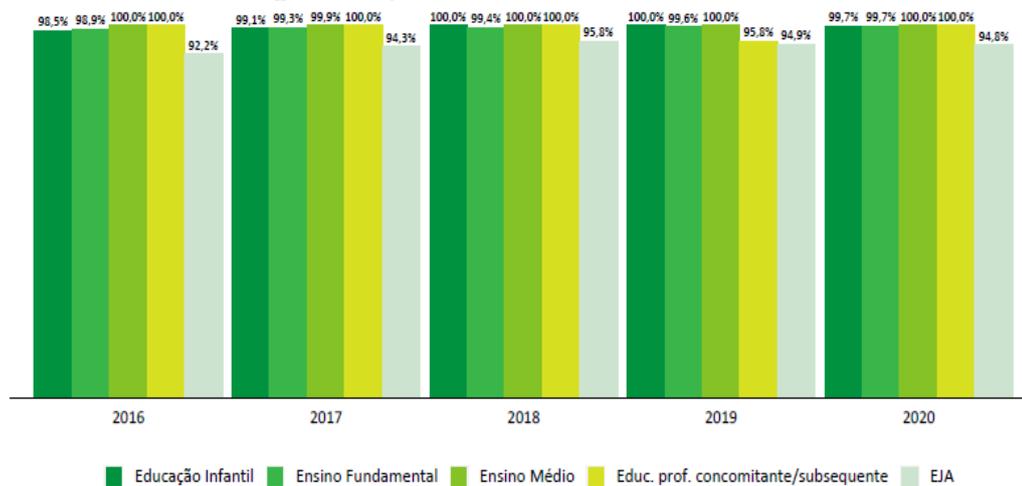
Gráfico 5 - Número de matrículas de educación especial por etapa de educación en Pará 2016-2020.



Fuente: Censo de Educación Básica, 2020.

También aumento el porcentaje de alumnos matriculados en clases comunes en todas las etapas de la enseñanza, llegando en 2020, como se puede ver en el gráfico 6, al 100% en la enseñanza media y la enseñanza profesional y casi al 100% (99,7%) en la educación infantil y la educación básica. Datos muy positivos, aunque con algunas pequeñas oscilaciones, que demuestran el esfuerzo realizado en el Estado de Pará.

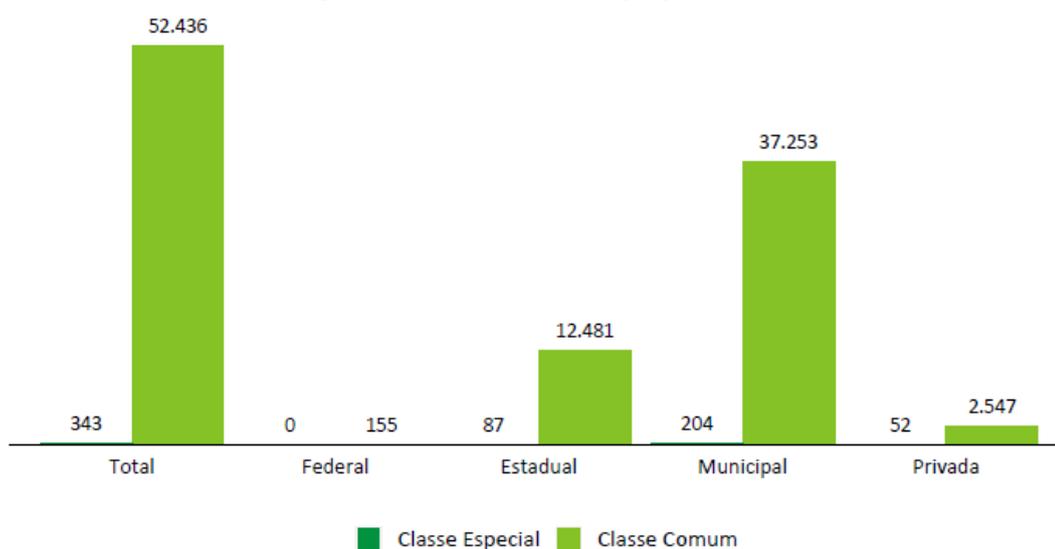
Gráfico 6 - Porcentaje de alumnos con necesidades especiales incluidos en clases comunes según la etapa de educación. Pará 2016-2020.



Fuente: Censo de Educación Básica, 2020.

En cuanto a que red (federal, estadual, municipal o privada) es la que se encarga de cubrir las necesidades de la educación especial en el estado de Pará podemos ver, en el gráfico 7, que la mayoría (70%) está cubierta por la red municipal, seguida por la red estadual (23%). También vemos que la escolarización se da fundamentalmente en clases comunes, es decir compartiendo estos alumnos las aulas con los demás alumnos.

Gráfico 7 - Número de matrículas de alumnos con necesidades especiales en 2020 en Pará por dependencia administrativa y tipo de clase

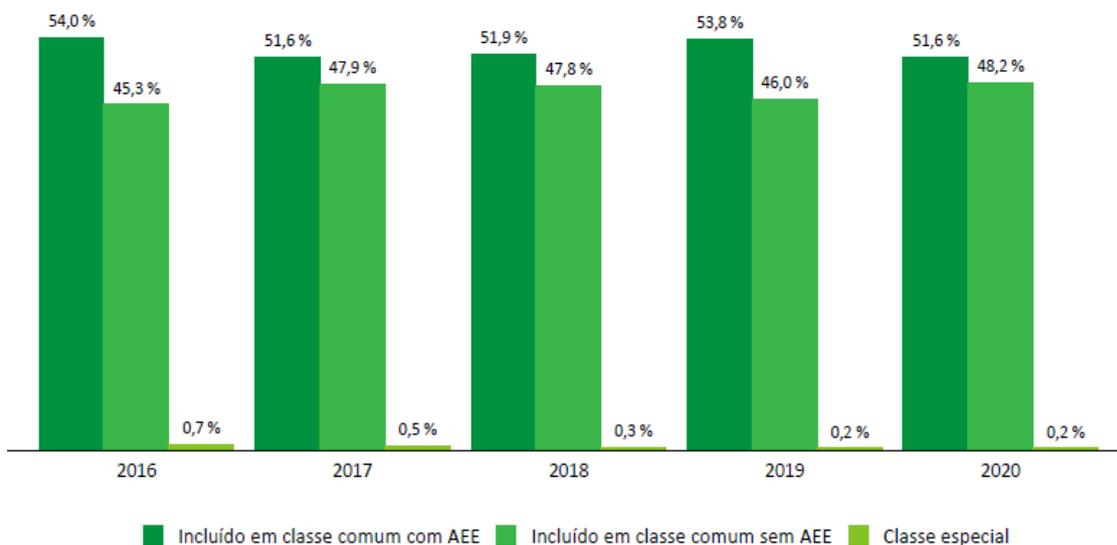


Fuente: Censo de Educación Básica, 2020.

Destacar que el importante número de alumnos con necesidades especiales en la Red Municipal se da por el hecho de que es la educación básica la que concentra el mayor número de matrículas y está estar municipalizada en el Estado.

Por último, veremos si se cumple en el estado de Pará la meta 4 del Plan Nacional de Educación (PNE) que habla de universalizar, para la población de 4 a 17 años, la atención escolar en la red regular para aquellos estudiantes con necesidades especiales. En el gráfico 8 podemos ver el porcentaje de alumnos incluidos (con y sin atención educativa especializada (AEE)) en aulas comunes desde 2016 a 2020. Como se puede apreciar el porcentaje de alumnos incluidos en clases comunes y que tienen acceso a los grupos de atención educativa especializada (AEE) bajó en este periodo, pasando del 54,0%, en 2016 al 51,6% en 2020. Pudiéndose deducir que la reducción de alumnos se debe a la pandemia de Covid19 o a la ausencia de informaciones en el Censo escolar, especialmente, por parte de los sistemas de enseñanza municipales. Aunque si vemos series más amplias se percibe el esfuerzo que se ha hecho de inclusión de los alumnos con dificultades en las clases comunes. En lo que respecta a las clases especiales vemos que son porcentajes mínimos y que se van reduciendo con los años.

Gráfico 8 - Porcentaje de alumnos de 4 a 17 años que asisten a clases comunes (con y sin AEE) o clases especiales exclusivas en Pará 2016-2020.



Fuente: Censo de Educação Básica, 2020.

En el Estado de Pará, según las informaciones de la COEES/SEDUC – Coordinación Estadual de Educação Especial de la Secretaria de Estado de Educação de Pará, en 2019 el número de alumnos matriculados en las escuelas estatales con TEA era de 1.100 alumnos. Cabe resaltar que esos datos son solo de las escuelas de la red estadual, luego ese número es mucho más significativo, ya que la enseñanza básica en el Estado está municipalizada.

La movilización social ha llevado al Gobierno Estadual a aprobar en mayo de 2020, en medio de la pandemia del Covid19, la Política Estadual de Proteção de los Derechos de las Personas con Trastorno del Espectro Autista (Peptea) - Ley nº 9.6061, que creó el Sistema Estadual de Proteção de los Derechos de los Autistas. Esta ley garantiza la protección de derechos, como: vida digna, integridad física y moral, libre desarrollo de la personalidad, diagnóstico precoz (aunque que no definitivo), atención multiprofesional, asistencia farmacéutica, educación, vivienda, incentivos para el acceso al mercado de trabajo e inclusión social. En febrero de 2021 se aprobó la Ley Estadual 9.214/21, una conquista para la garantía de derechos de las personas con autismo en Pará.

Un punto de referencia importante para el Estado de Pará, fue en octubre de 2020, cuando el gobierno puso en marcha la Tarjeta de Identificación de las Personas con Trastorno del Espectro Autista (Ciptea), emitida por la Secretaria de Estado de Salud Pública (Sespa). En el mes de marzo de 2021, fueron entregadas 300 tarjetas de identificación. Con el documento, las personas con autismo pasaran a tener prioridad en la atención de los servicios públicos y privados, en especial en las áreas de salud, educación y asistencia social. La entrega de este documento a las personas con TEA también le servirá al Gobierno estadual para la creación de la primera base de datos sobre autismo en Pará.

Otra de las acciones del Estado de Pará para garantizar la atención multiprofesional a los autistas fue la creación, en diciembre de 2020, en el Centro Integrado de Inclusión y Rehabilitación (CIIR) del Núcleo de Atención al Trastorno del Espectro Autista (Natea) en Belém. El centro se está consolidando como centro de referencia para todo Brasil al ofrecer procedimientos basados en evidencias científicas. Hasta marzo de 2021, se realizaron 3.017 consultas en el local, cuya meta es ofrecer 300 consultas mensuales más de las que ya existían (ESCOLA DE GOVERNANÇA PÚBLICA DO ESTADO DO PARÁ, 2020). Los resultados son tan positivos que el gobierno del estado está pensando extender el servicio a otros

municipios. También trabaja, la Coordinación Estadual de Políticas para el Autismo (CEPA), en la elaboración de manuales con orientaciones e informaciones y en la formación, por medio de un acuerdo de colaboración con la Escuela de Gobernanza Pública del Estado de Pará (EGPA), de empleados públicos en siete municipios paraenses.

La Universidad del Estado de Pará (Uepa) inició en 2020, la primera especialización en autismo del Estado de Pará, con 350 plazas. A lo largo de ese mismo año, la Universidad Federal Rural del Amazonia (Ufra) llevo a cabo la formación de profesores y familiares en siete municipios, y el Servicio Brasileño de Apoyo a las Micro y Pequeñas Empresas (Sebrae) ofreció formación dirigida al emprendedorismo de jóvenes y adultos con autismo, con el fin de estimular su ingreso en el mercado de trabajo.

Otro paso fue dado en 2021 con la incorporación de las personas con TEA como prioritarias en los espacios de atención pública. Algo muy importante porque, en muchos casos, las personas con TEA tienen una baja tolerancia a la espera y restricciones sensoriales y de comportamiento en determinados ambientes.

3.1 LA ATENCIÓN EN LAS ESCUELAS DE LA USE 5/SEDUC A LOS ALUMNOS CON TEA

La Unidad Seduc en la Escuela – USE 5, localizada en el Barrio de Terra Firme, en la periferia de la Capital del Estado de Pará, gestiona 10 escuelas de enseñanza básica y media y 01 centro de atención especializada, que atiende aproximadamente a 7.800 alumnos.

La atención a los alumnos con TEA en las unidades escolares de la USE se realiza por las SAEE – Servicio de Atención Educativa Especializada. De las 10 escuelas, 5 cuentan con SAEE, las cuales atienden a los alumnos de las demás escuelas que no tienen el servicio especializado.

La investigación fue realizada en todas las escuelas de la USE 5. Para ello fue elaborado un formulario vía Google Forms, por medio del cual se intentó conocer información de los directores de las escuelas y de los profesores que trabajan en los SAEE. Se trataba de conocer: si las escuelas atendían alumnos con TEA, cual o cuales son los desafíos a los que se enfrentan en la atención a los alumnos- as con TEA; qué políticas ha puesto en marcha el gobierno del Estado para mejorar la atención y lo que podría hacerse para mejorar.

En cuanto a la atención de alumnos con TEA en las escuelas, todas respondieron que atienden alumnos con ese trastorno.

Sobre los desafíos a los que se tienen que enfrentar en la atención a los alumnos con TEA, señalaron: la falta de cuidador, carencia de salas de SAEE, una formación continuada específica para el profesor titular y la escuela como un todo, ausencia de material adaptado y recursos pedagógicos tecnológicos y la participación de la familia en la escuela.

Con respecto a las políticas creadas por el gobierno del Estado para mejorar la atención del TEA, ellos señalaron que estas se centran más en una atención especializada con la puesta en marcha de centros especializados, faltando más atención a los SAEE en las unidades escolares que necesitan herramientas tecnológicas como televisiones, ordenadores, tabletas y juegos tecnológicos, recursos imprescindibles para el desarrollo del alumno con TEA. Según las personas que han respondido el cuestionario existe un incentivo para que en fechas específicas se movilicen para organizar actividades sobre el tema del TEA.

Acerca de lo que podría hacerse para mejorar la atención a los alumnos con TEA de las escuelas de la USE, indican la necesidad de: contratación de cuidadores con formación específica, apoyo pedagógico específico para las unidades escolares e implementación de salas de SAEE en más escuelas, inversiones en formación profesional y recursos didácticos y tecnológicos, realización de concursos para profesionales multidisciplinares.

4 CONSIDERACIONES FINALES

Las escuelas, incluso subsidiadas por un abanico de legislaciones que regulan y guían su desarrollo, todavía insisten en eximirse de abrir las puertas para lo nuevo, pues es más fácil continuar con lo viejo y tradicional, ya que lo nuevo requiere cambios en toda su estructura, ya sea física, organizativa, curricular, financiera o pedagógica. Yes ahí donde la legislación sobre Educación Especial choca con la realidad de las escuelas de educación básica.

Existe una gran distancia entre lo que se idealiza como una escuela inclusiva y lo que realmente ocurre en la práctica, que no es más que la vieja reproducción de las diferencias y las desigualdades, (re) afirmando que la escuela no es un espacio para todos (CANDAU, 2011).

Las familias deben conocer los beneficios que sus hijos pueden adquirir con los programas de inclusión. Es necesario, por tanto, trabajar en estrecha colaboración con los padres defensores de un entorno inclusivo para garantizar el éxito de este enfoque. Estos expresan su preocupación por la educación inclusiva cuando perciben que las escuelas no cuentan con los recursos, la infraestructura, los conocimientos y las capacidades necesarias. Por ello son importantes la información, los espacios de reflexión y sensibilización, y la implicación de las familias en los procesos de evaluación y mejora.

En lo que respecta a la cuestión que motivó este estudio: ¿la educación inclusiva implementada por el gobierno del Estado de Pará garantiza la atención a los TEA? Se puede ver a partir de los datos e informaciones encontradas que el Gobierno del Estado de Pará creó el Sistema Estadual de Protección de los Derechos de los Autistas, la Tarjeta de Identificación de las Personas con Trastorno del Espectro Autista (Ciptea), el Centro Integrado de Inclusión y Rehabilitación (CIIR) del Núcleo de Atención al Trastorno del Espectro Autista (Natea). No obstante, en lo que respecta a la educación inclusiva implementada se echa en falta un mayor esfuerzo debido a las dificultades por la falta de cuidadores, formación continuada específica para los profesores y falta de material adaptado y recursos pedagógicos tecnológicos. La investigación también muestra que entre las acciones que podrían hacerse para mejorar la atención a los alumnos con TEA en las escuelas de la USE están: la contratación de cuidadores con formación específica, inversiones en formación profesional y recursos didácticos y tecnológicos y la realización de concursos para profesionales multidisciplinares.

REFERENCIAS

BARROS, Aline Sueli Soares da Silva. **A inclusão escolar de alunos dentro do espectro autista: possibilidades e limites da ação docente.** Trabajo Licenciatura. Universidade Federal de Paraíba (UFP). 2018.

BASÍLIO, Ana; MOREIRA, Jéssica. **Autismo e escola: os desafios e a necessidade de inclusão.** 2014. Disponible en: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/autismo-escola-os-desafios-necessidade-da-inclusao/> Acceso: 14 marzo de 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.764/2012**, de 27 de Dezembro de 2012, institui a política nacional de proteção dos direito da pessoa com transtornos do espectro Autista, Diário da República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 28 de dezembro 2012.

BRASIL. **Lei nº 13. 146.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Brasília, DF, 2015.

CAMPOS, Viviane; PICCINATO, Ricardo. **Autismo: do diagnóstico ao tratamento; as melhores orientações sobre o universo autista**. Bauru, SP: Alto Astral, 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CAVACO, Nora. **Diagnóstico prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das crianças Autistas e com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2014.

CONSEJO ESTADUAL DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE PARÁ (CEE-PA). Resolución n° 001 del 5 de enero de 2010.

COUTO, Maria Cristina Ventura; DELGADO, Pedro Gabriel Godinho. Crianças e adolescentes na agenda política da saúde mental brasileira: inclusão tardia, desafios atuais. **Psicologia Clínica**, vol. 27, n° 1, p.17-40, 2015.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagoga prática educativas na escola e na família**. 5° Ed. RJ: Wak ed, 2014.

DROSSEL, Kerstin; EICKELMANN, Birgit; OPHUYSEN, Stefanie, y BOS, Wilfried. Why teachers cooperate: An expectancy-value model of teacher cooperation. **European Journal of Psychology of Education**, vol. 34, n°1 p. 187–208. 2019. Acceso: 14 marz 2022. OPNE <https://www.jstor.org/stable/48698011>

ESCOLA DE GOVERNANÇA PÚBLICA DO ESTADO DO PARÁ, 2020

FARIA, Nicole Costa; RODRIGUES, Marisa Consenza. Promoção e prevenção em saúde mental na infância: implicações educacionais. **Psicologia da Educação**, v. 51, p. 85-96, 2020. Disponible: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/51421> Acceso: 14 marz 2022

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade**. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. *In: Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Orgs). Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

FREITAS, Sanary Dias; SOUZA, Pedro Ramón Pinheiro. Educação inclusiva de crianças autistas na rede pública de ensino regular. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.7, p. 65209-65227 jul. 2021. Disponible: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/32225>. Acceso: 14 marz 2022

GOMES, Tereza Helena Piedade; OLIVEIRA, Gláucia Caroline Silva. As estratégias didáticas com alunos autistas: as experiências de professores de Ciências e especialistas em educação especial. **REnCiMa**, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 1-18, jul./set. 2021. Disponible: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/2987>. Acceso: 14 marz 2022

GOMEZ, Ana María Salgado; TERAN, Nora Espinosa **Transtornos de aprendizagem e Autismo**. Cultural, S, A, 2014.

HEHIR, Thomas; GRINDAL, Todd; FREEMAN, Brian; LAMOREAU, Renée; BORQUAYE, Yolanda y BURKE, Samantha. **A summary of the evidence on inclusive education**. Alana-Abt, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2021.

KEFALLINO, Anthoula; SYMEONIDOU, Simoni y MEIJER, Cor J. W. Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. **Prospects**, vol. 49, p. 135–152, 2020. Disponível: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1278339>. Acesso: 14 marz 2022

MANTRY *et al.* The prevalence and incidence of mental ill-health in adults with Down syndrome. **Journal of Intellectual Disability Research**, v.52, p.141-155, 2008.

OH-YOUNG, Conrad y FILLER, John. A meta-analysis of the effects of placement on academic and social skill outcome measures of students with disabilities. **Research in Developmental Disabilities**, vol. 47, p. 80–92, 2015. Disponível: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0891422215001353?via%3Dihub>. Acesso: 14 marz 2022

OLIVEIRA, Bruno Diniz Castro. **Análise das políticas públicas brasileiras para o autismo: entre a atenção psicossocial e a reabilitação**. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

PORTER, Gordon y TOWELL, David. **Advancing school transformation from within**. Inclusive education Canada/centre for inclusive futures., 2019. Retrieved April 20, 2022 from <https://inclusiveducation.ca/wpcontent/uploads/sites/3/2013/07/Porter-and-Towell-Advancing-IE-2017-Online-FINAL.Pdf>

PRAÇA, E. T. P. O. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular**. 2011. Disponível en: <file:///C:/Users/Neuton/Downloads/AUTISMO%20REGULAR.pdf>. Acesso: 11 de marzo de 2022.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér.; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

RIBEIRO, Jose Jailton. Educação inclusiva e os desafios para formação de docente. **Temas em Educ. e Saúde**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 84-95, jan./jun., 2020. Disponível: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/13316>. Acesso: 14 marz 2022

RODRIGUES, Amanda Séllos; CRUZ, Luciana Hoffert Castro. Desafios da inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) no ensino de Ciências e Biologia. **Revista**

Eletrônica Pesquiseduca, v. 11, n. 25, p. 413-425, 2019. Disponível:
<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/922>. Acesso: 14 marz 2022

SALDANHA, Ana. **O jogo com crianças autistas**. Lisboa: Coisa de Ler, 2014.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo singular – entenda o Autismo**, Rio de Janeiro. ED Fontana, 2012.

SILVA, Fabiana de Lima; FRANÇA, Aurenia Pereira; SOBRAL, Maria do Socorro Cecilio. Educação Inclusiva: O Autismo e os Desafios na Contemporaneidade. **Id on Line Rev.Mult. Psic.**, Dezembro/2019, vol.13, n.48, p. 748-762. Disponível:
<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2283>. Acesso: 14 marz 2022

SIMÓN, Cecilia; BARRIOS, Ángela; GUTIÉRREZ, Héctor y MUÑOZ, Yolanda. Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan Todos los Caminos a la Misma Meta?. **Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social**, vol. 8, nº 2, p. 17–32, 2019. Disponível: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2019.8.2.001>. Acesso: 14 marz 2022

SZUMSKI, Grzegorz; SMOGORZEWSKA, Joanna y KARWOWSKI, Maciej. Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. **Educational Research Review**, v. 21, p. 33–54, 2017. Disponível:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1747938X17300131>. Acesso: 14 marz 2022

UNESCO. **Towards inclusion in education: Status, trends and challenges**. The UNESCO Salamanca Statement 25 years on. UNESCO, 2020.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

NOVO ENSINO MÉDIO: SENTIDOS E SIGNIFICADOS PARA ESTUDANTES DO ALTO SOLIMÕES, AMAZONAS, NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19.

Maria Simone Ribeiro da Silva Cruz¹
Marinete Lourenço Mota²
Maeliane dos Anjos do Nascimento³

RESUMO

O artigo apresenta resultados de pesquisa desenvolvida com estudantes do Ensino Médio de uma escola situada na região do Alto Solimões, estado do Amazonas. Por meio de uma abordagem qualitativa, a pesquisa apresenta os sentidos e significados que estudantes atribuem ao Novo Ensino Médio. A análise tem como ponto de partida a Lei 13.415 de 22 de fevereiro de 2017, que determinou mudanças na estrutura, organização e finalidade nessa etapa de escolarização. A investigação revelou que os alunos não têm referenciais teórico-metodológicos consistentes sobre o Novo Ensino Médio e de que forma isso impactará em suas vidas, agravado pelo advento da COVID-19. Desvela ainda a fragilização no que diz respeito à atribuição de sentidos e significados à escola e ao seu protagonismo formativo, demonstrando preocupações e incertezas para o futuro.

Palavras-chave: Educação. Novo Ensino Médio. Estudantes do Alto Solimões.

NEW HIGH SCHOOL: SENSES AND MEANINGS FOR STUDENTS FROM ALTO SOLIMÕES, AMAZONAS, IN THE CONTEXT OF THE COVID-19 PANDEMIC.

ABSTRACT

The article presents the results of a research developed with high school students from a school located in Alto Solimões region, Amazonas state. Through a qualitative approach, the research presents the senses and meanings that students attribute to the New High School. The analysis has as a starting point the Law 13.415 of 22 February 2017, which determined changes in the structure, organization and purpose in this stage of schooling. The research revealed that the students do not have consistent theoretical and methodological references about the New High School and how this will impact on their lives, aggravated by the advent of COVID-19. It also reveals the weakening in what concerns the attribution of senses and meanings to school and its formative protagonism, showing concerns and uncertainties for the future.

Keywords: Education. New High School. Students of Alto Solimões.

Data de submissão: 15.08. 2022

Data de aprovação: 31. 03. 2023

INTRODUÇÃO

Considerar o jovem do Ensino Médio como protagonista de seu percurso formativo, capaz de refletir sobre o que quer para o presente e para o futuro, sempre esteve na pauta dos debates de professores e pesquisadores da educação média no Brasil. Nessa perspectiva,

¹ Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Pará, na linha de Políticas Públicas Educacionais (PPGED/UFPA). Professora efetiva da Universidade Federal do Amazonas (INC/UFAM). E-mail: simonebrasil@ufam.edu.br.

² Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia pelo Programa de Pós - Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, na linha de Sistemas Simbólicos e Manifestações Culturais. Professora efetiva do Instituto de Natureza e Cultura (INC/UFAM). E-mail: netemota@ufam.com.br.

³ Graduanda do Curso de Pedagogia do Instituto de Natureza e Cultura (INC/UFAM). E-mail: maelydosanjos64@gmail.com.

existe uma demanda por uma escola que o coloque como sujeito das práticas escolares, participante das decisões legais e pedagógicas, num claro enfrentamento à escola inflexível e descontextualizada dos interesses dos estudantes.

Esse contexto impõe alguns questionamentos: Que sentidos e significados os jovens atribuem à escola de modo geral, e ao Ensino Médio, em particular? Estaria ocorrendo uma perda de sentido e significado da escola para a juventude? A escola tem tratado os interesses dos estudantes, mobilizando o protagonismo juvenil e seus projetos de vida para o futuro, chamando-os a participarem das decisões que definirão como se dará seu percurso formativo?

Essas indagações conduziram à identificação de uma necessidade no campo das pesquisas circunscritas no Ensino Médio que se voltem para os sujeitos desse processo, o que nos leva a identificar, no contexto escolar, o que pensa e o que quer a juventude para o presente e para o futuro. Essa necessidade se tornou ainda mais relevante depois da aprovação da Lei 13.415/17 que institui o Novo Ensino Médio com nova estrutura curricular para atender objetivos antigos, que se pautam na busca pela qualidade do Ensino Médio de modo que o estudante permaneça e conclua com êxito a última fase da Educação Básica.

Diante de uma reformulação tão contundente da última etapa da Educação Básica, há também que se perguntar: Que sentidos e significados os estudantes atribuem ao Novo Ensino Médio? Que protagonismo os estudantes têm exercido no processo de implementação? Levantar essas questões é necessário na medida em que a reforma do Ensino Médio, de acordo com as legislações que a justifica, impõe como prerrogativa para sua implementação o protagonismo do estudante no conjunto de seu processo formativo.

Neste artigo, procuramos desenvolver uma reflexão sobre os sentidos e significados que os estudantes de uma escola situada no Alto Solimões, do Estado do Amazonas, atribuem ao Novo Ensino Médio no contexto da pandemia da COVID-19. Consideramos avançar nessa pesquisa ao apresentarmos como os jovens estudantes se situam nesse processo de construção, frente à implementação do Novo Ensino Médio.

Isto posto, este texto se propõe a contribuir com uma reflexão autêntica e reveladora, a partir do olhar do estudante, problematizando a atual reformulação do Ensino Médio como momento de retrocesso, em que os referenciais teórico-metodológicos dos estudantes sobre o Novo Ensino Médio são quase inexistentes, deixando-nos no campo da incerteza sobre o presente e o futuro dos jovens brasileiros. É o que veremos.

1 REFLEXÕES SOBRE A JUVENTUDE

No cotidiano da escola pública de Ensino Médio, nas salas de aula em particular, percebemos o desafio que é trabalhar com “jovens”. Tão cheios de energia, desejos, inquietações, dúvidas e aspirações, o que desafia professores, coordenadores e gestores a cotidianamente repensar as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da escola.

O que esperar do jovem de hoje? Não se pode pensar que teremos uma juventude quieta e indiferente quando afetada em seus sentidos, desejos e percepções. O jovem que chega à escola pública de educação média é aquele que Arroyo (2014) chama de jovens populares, de outras origens sociais, raciais, étnicas, dos campos e das periferias, o que nos faz refletir que estão imersos em um contexto cultural situado na diversidade, impondo à escola a obrigatoriedade de garantir aos jovens estudantes os direitos ao conhecimento, à cultura, aos valores, à formação plena.

A heterogeneidade juvenil presente no Ensino Médio é confrontadora: usar bonés, calças rasgadas, óculos escuros, jaquetas, e/ou celulares com fones de ouvido durante as aulas ou fora delas, para os jovens, enquadra-se no contexto da normalidade, mesmo quando o regimento interno da escola diz o contrário. Indisciplina, desrespeito, violência verbal e física também compõem o acervo comportamental do jovem do Ensino Médio.

Contudo, esses comportamentos não podem ser entendidos como determinantes do sucesso ou fracasso escolar e sim como elementos constituintes da própria condição juvenil. Ora, assim como temos estudantes que expressam comportamentos elencados acima, também identificamos aqueles que desenvolvem relações de respeito, responsabilidade, comprometimento e que adotam performances bem ao gosto dos estatutos regimentares das escolas.

Deparamos-nos no cotidiano como uma série de imagens a respeito da juventude que interferem na nossa maneira de compreender os jovens. Uma das mais arraigadas é a juventude vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente. Sob essa perspectiva, há uma tendência de encarar a juventude na sua negatividade, o que ainda não chegou a ser negado o presente vivido (DAYRELL, 2003, p. 24).

Não negar a juventude de hoje significa compreendê-la em sua diversidade. Sua origem geográfica, social, cultural e étnica deve ser conhecida pela escola no processo de construção e implementação de uma proposta pedagógica, quando o que se espera é a formação autônoma e cidadã do estudante.

Ao buscarmos compreender essa realidade, partimos do princípio de que a escola precisa considerar o jovem em suas características e potencialidades, ouvindo-o e alinhando a proposta pedagógica a seus interesses, concedendo-lhe a condição de protagonista de seu projeto de vida.

Tal condição implica em considerar o estudante como interlocutor de seu processo formativo. Para Dayrell e Carrano (2014), muitas vezes ele não é chamado para emitir opiniões e interferir até mesmo nas questões que dizem respeito a ele, diretamente. E isso, sem dúvida, pode ser considerado como um desestímulo à participação e ao protagonismo. Para Weller (2014) o Ensino Médio, juntamente com outras instituições, deve oferecer os instrumentos necessários para que os estudantes possam desenvolver seus projetos vida, não só no plano individual, mas também no plano coletivo.

A grande questão não é o que deve ser feito, mas o como ser feito na escola, a qual caberá conhecer mais profundamente esse campo minado que é a juventude. Essa tarefa, que já não era as das mais fáceis, ganha maior grau de complexidade diante dos acontecimentos oriundos da pandemia da COVID-19, que impôs à juventude brasileira um isolamento domiciliar forçado como forma de proteção ao contágio do vírus, passando a vivenciar uma dura realidade de privações. Isso não se restringe apenas ao fato de não poder sair de casa, mas a privação do lazer, do emprego e da educação institucionalizada, visto que, em meados de março de 2020, escolas de Ensino Médio no Brasil foram fechadas sem previsão de retorno naquele momento, comprometendo o calendário escolar, a organização do currículo e a qualidade do ensino.

Provavelmente não está sendo fácil para os estudantes assimilarem as consequências da pandemia para suas vidas, o que, provavelmente, interferirá em suas perspectivas de construção de futuro e na atribuição de sentidos e significados à escola. É importante considerar que os estudantes que investigamos estudam em uma escola de Ensino Médio situada em zona de fronteira, no município de Benjamin Constant, no Alto Solimões, no Estado do Amazonas, e que trazem consigo um arcabouço social, econômico e cultural situado na diversidade, que precisa ser reconhecido pela escola, no sentido de promover processos de inclusão escolar e social para esses alunos, estabelecendo em seu currículo, propostas pedagógicas que otimizem as possibilidades de que o aluno seja protagonista de seu percurso formativo, dialogando com seus projetos de vida para o exercício de sua autonomia na sociedade contemporânea.

Tais reflexões nunca foram tão imperativas quanto agora, em detrimento da implementação do Novo Ensino Médio por meio da Lei 13.415/2017, quando esta impõe

novos contornos ao currículo, colocando o protagonismo juvenil como um dos elementos basilares da reforma, dessa que é a última etapa da Educação Básica, fase intermediária para o Ensino Superior.

2 PROTAGONISMO JUVENIL E PROJETO DE VIDA NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO

O tema Protagonismo Juvenil e projeto de vida ganhou força e legitimidade por meio da Lei 13.415/2017 que amplia a carga horária do Ensino Médio para, no mínimo, 3.000 horas anuais e define uma nova organização curricular que contempla a Base Nacional Comum Curricular e a oferta de diferentes itinerários formativos com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica profissional.

Para o Governo Federal, essa mudança tem como um de seus objetivos a aproximação das escolas à realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mundo do trabalho, devendo atender às expectativas dos jovens, fortalecendo o Protagonismo Juvenil na medida em que possibilita aos estudantes escolherem os itinerários formativos que desejam aprofundar seus conhecimentos.

A Lei dispõe também sobre o desenvolvimento pelas escolas de projetos de vida dos estudantes. A escola deverá criar com eles espaços e tempos de diálogo, mostrando suas possibilidades de escolha, avaliando seus interesses e, conseqüentemente, orientando-os nessas escolhas. No artigo 27, parágrafo XXIII da Lei define: “A proposta Pedagógica das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar o projeto de vida e carreira do estudante como uma estratégia pedagógica, cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades”.

Sobre esse tema, a BNCC (2018) orienta que considerar que há muitas juventudes implica em organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e a seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre o currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos.

O artigo 3º das Diretrizes Curriculares da Educação Nacional (DCNEM) descreve que “os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção do seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”.

De acordo com as legislações que justificam o Novo Ensino Médio, o protagonismo juvenil e o projeto de vida constituem-se como seus elementos fundantes. Porém, diante do contexto de reformulação da última etapa da Educação Básica, algumas inquietações precisam ser problematizadas, sem a pretensão de esgotar o debate.

É necessário que a escola consiga estabelecer um diálogo entre currículo e os interesses dos estudantes, estabelecendo laços de confiança numa perspectiva de que o jovem reconheça a escola como espaço de formação científica e cultural que respeite sua origem, sonhos e projetos de vida, tornando-o protagonista do processo de ensino e aprendizagem, levando a escola à questionar-se: Existe um reconhecimento no currículo escolar da diversidade de condições sociais, econômicas, culturais e étnicas dos jovens do século XXI? Fazer esse questionamento é um passo importante para a construção de propostas pedagógicas de enfrentamento ao modelo de Ensino Médio desmotivador, o qual não gera no estudante a

certeza e a confiança de que será um período da vida profícuo de formação científica, relacionada com seus Projetos de Vida.

Esse que é um grande desafio para as escolas, pois, com a homologação da Reforma do Ensino Médio, Lei 13.415 de 22 de fevereiro de 2017 e da Base Nacional Comum Curricular (Resolução Nº 4, 17 de dezembro de 2018) as escolas são obrigadas, na reformulação de seus currículos, a elaborar atividades pedagógicas orientadas pelo protagonismo dos estudantes, visando à construção de seus projetos de vida, concedendo-lhe a oportunidade de escolher itinerários formativos e atividades curriculares relacionadas com seu interesse. Essa é uma proposta de superar uma queixa recorrente no currículo do Ensino Médio: a de não relacionar o processo de ensino e aprendizagem com as práticas de vida dos alunos. Essa é uma demanda antiga daqueles que desejam um Ensino Médio que compreende a juventude como protagonista de seus projetos de vida.

Quando falamos de protagonismo, nos referimos ao jovem como personagem central da sua vida, no sentido de se enxergar como o ator principal na construção do seu projeto de vida, buscando um papel ativo e colaborativo na escola ou qualquer outro segmento que participe na sociedade.

O Novo Ensino Médio trás em seu arcabouço teórico-metodológico a concepção de que o aluno deve ser protagonista no espaço escolar. Contudo, essa concepção também deveria se efetivar no próprio processo de implementação da nova organização do ensino, ou seja, as mudanças afetarão diretamente os estudantes do Ensino Médio, portanto, saber o que pensam a respeito dessas mudanças e de que forma podem opinar é parte inerente de um processo democrático e de pleno exercício do protagonismo juvenil no espaço escolar.

Com a intenção de compreender como se deu a participação dos estudantes frente à implementação do Novo Ensino Médio que essa pesquisa se justifica, sua realização se deu no 4º ano de vigência da Lei da Reforma do Ensino Médio, e observaremos, posteriormente, que a maioria dos estudantes pouco sabe a respeito das mudanças que deverão vigorar no Novo Ensino Médio, que não exerceram nenhum protagonismo nesse processo de reformulação, havendo urgência em instrumentalizar os estudantes teórica e metodologicamente para participar do projeto pedagógico da instituição num processo de criação e recriação de propostas atreladas aos seus projetos do presente e do futuro, pois são nestas questões que o Novo Ensino Médio se firma.

3 O QUE PENSAM OS ESTUDANTES DO ALTO SOLIMÕES SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO

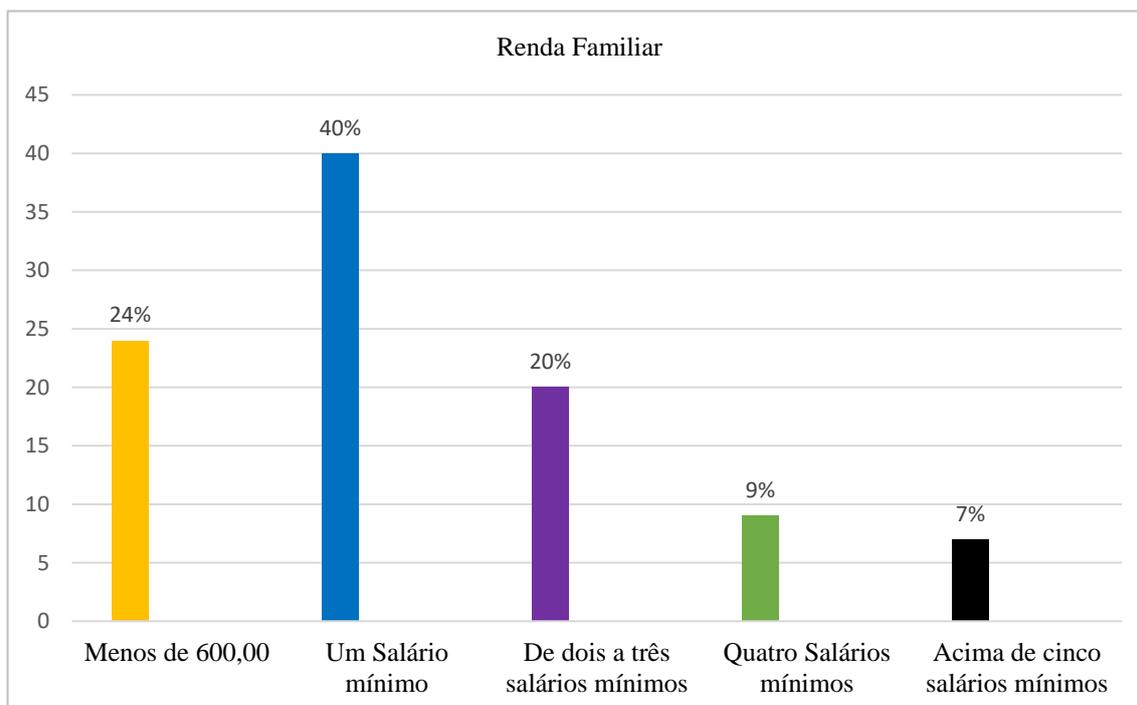
Para compreender como se deu a participação dos estudantes frente à implementação do Novo Ensino Médio, optamos por realizar a pesquisa a partir de uma abordagem qualitativa com o propósito de extrair das respostas dos estudantes os sentidos e significados que atribuem ao Novo Ensino Médio no contexto da Pandemia da COVID-19. Isto posto, o lócus da investigação foi a Escola de Ensino Médio regular Aristélio Sabino de Oliveira, situada no município de Benjamin Constant, região do Alto Solimões, no Estado do Amazonas.

Participaram da pesquisa 92 alunos (28, 34 e 30 alunos do 1º, 2º e 3º anos, respectivamente). O número reduzido de participantes se justifica por ter sido realizada em meio à Pandemia da COVID-19, de abril a junho de 2021. Os alunos não estavam frequentando a escola, o que dificultou o contato para que respondessem o questionário com perguntas abertas e fechadas. A coordenadora pedagógica da escola contribuiu significativamente para a participação dos estudantes na pesquisa, entregando os questionários aos pais, quando estes foram até a escola receber as atividades do bimestre. Na mesma

ocasião, os pais foram informados da pesquisa em tela e receberam o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) autorizando a participação dos filhos.

Dos 92 alunos da Escola que participaram da pesquisa, 67% são oriundos da zona urbana e 30% da zona rural, 3% não responderam; 12% se autodeclararam brancos, 57% pardos, 8% negros, 13% indígenas e 10% amarelo; prevaleceu o gênero feminino com 63%.

Gráfico 1 - Dados socioeconômicos dos alunos da Escola.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2021.

Pelo gráfico, observamos que a maioria dos alunos vive com um salário mínimo ou menos de 600 reais, o que corresponde a 64% dos estudantes que participaram da pesquisa. Esses dados corroboram com dados do Censo de 2010, quando 49,3% da população brasileira apresentava renda per capita de um salário e meio. Quando analisamos o Estado do Amazonas, verificamos que em 2020 o rendimento nominal mensal domiciliar per capita foi de R\$ 852,00 (oitocentos e cinquenta e dois reais), ocupando a 25ª posição comparado a outros estados, com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,674, ocupando a 18ª posição dos estados brasileiros.

Seguindo o fluxo, o município de Benjamin Constant, penúltimo estado da escala geográfica do Estado do Amazonas, em 2019 apenas 5,9% de sua população apresentava emprego formal, com rendimento de 1,9 salários mínimos. Dados que corroboram para o IDH de 0,574.

Pelo exposto, a maioria dos alunos da escola é oriunda de famílias que vivem com muito pouco, o que precariza o acesso a bens de consumo, à saúde, ao lazer e à cultura. Problemas que se agravam ainda mais quando verificamos que 31% dos alunos têm família constituída com cinco pessoas e 25% com mais de seis pessoas vivendo na mesma casa.

Pesquisas educacionais em vários países apontam a existência de grande correlação entre os resultados dos alunos na aprendizagem e a situação socioeconômica de suas famílias e argumentam ainda que a classe social e o status econômico têm muita influência no desenvolvimento do estudante (FERRÃO *et al.*, 2001; BROOKE; SOARES, 2008; MENEZES-FILHO, 2007).

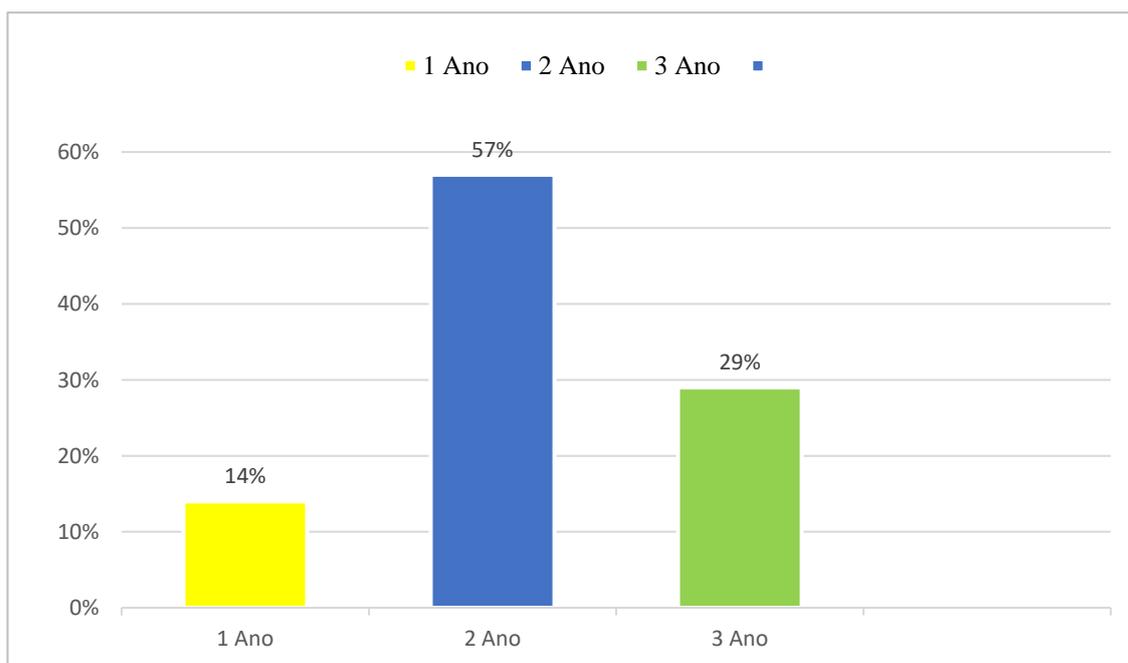
A literatura acerca dos fatores que determinam o desempenho escolar enumera os seguintes: qualidade do professor, nível socioeconômico da família e da escola que o aluno frequenta; escolaridade dos pais; infraestrutura das escolas; número de horas-aula; idade de entrada no sistema escolar; cor da família e do aluno; atraso escolar; reprovação; presença de computadores em casa, entre outros (SOARES, 2004; ANDRADE; LAROS, 2001; ALBERNAZ; FERREIRA; FRANCO, 2002).

No que foi destacado, devemos considerar o grau de relevância do contexto da escola. A efetivação de práticas pedagógicas que mobilizem uma aprendizagem satisfatória dependerá de um nível de qualidade ofertada pela escola: salas climatizadas, biblioteca, sala de informática, laboratórios de ciências, quadra poliesportiva, professores qualificados para o exercício da prática docente e um projeto pedagógico articulado com as demandas dos alunos. Esses são ingredientes para que possam ter um bom desempenho escolar e avançar para outro nível de ensino.

A escola pesquisada contempla uma estrutura física que agrega os elementos apontados acima: com 24 salas, piscina olímpica, quadra poliesportiva, biblioteca, laboratórios de informática e de ciências. Foi inaugurada no dia 29 de agosto de 2019, mas ainda não há como saber se interferirá positivamente na aprendizagem dos alunos, haja vista que pouco tempo depois de sua inauguração surge no cenário mundial a Pandemia da COVID-19, obrigando o Governo Federal, a partir da metade de 2020, fechar escolas de todo país para atender às orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) na adoção do isolamento social.

De março de 2020 até a realização da pesquisa, os alunos estavam desenvolvendo suas atividades curriculares em casa, por meio de atividades programadas pela escola, sem contato físico com colegas de classe, professores, gestores, coordenadores e demais funcionários da instituição de ensino. Afastamento que os expropriou de relações afetivas importantes para o seu desenvolvimento, bem como do espaço escolar e suas inúmeras possibilidades de interação social e de aprendizagem. Destacamos também que os estudantes foram expropriados de qualquer discussão a respeito do Novo Ensino Médio.

Gráfico 2 - Distorção idade/série na Escola.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2021.

Quanto à distorção idade/série os dados não são animadores, principalmente no 2º e 3º anos. O que leva esses alunos a não seguirem o fluxo normal de passagem dessa etapa intermediária de ensino? Podemos considerar inúmeras situações que incluem as condições socioeconômicas dos estudantes, as dificuldades de acesso à escola, a proposta pedagógica dissociada de seus interesses ou até mesmo a falta de interesse dos alunos pelo que se ensina hoje no Ensino Médio.

No Brasil, diversas pesquisas apontaram que o abandono escolar no Ensino Médio é influenciado pela necessidade de o jovem entrar no mercado de trabalho, seja colaborando com o orçamento familiar, seja para ter o seu próprio dinheiro (ARROYO, 2014; MEKSENAS, 1998). O que também influencia que os alunos fiquem estagnados em uma mesma série. Porém, essa visão não pode ignorar diversos fatores que os jovens consideram quando decidem abandonar a escola e/ou quando não conseguem seguir o fluxo normal da permanência no Ensino Médio, dentre eles, a falta de interesse na/pela escola.

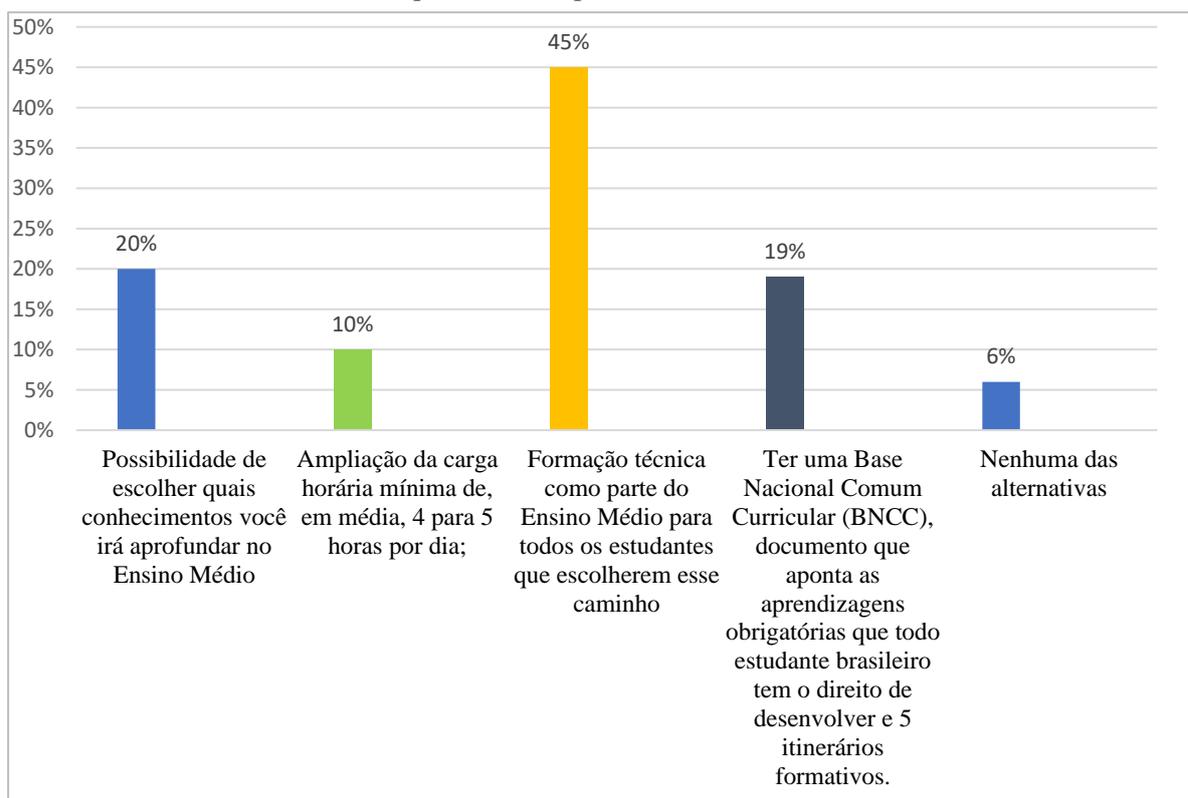
Entendemos que o acesso e permanência na escola devem fazer parte de um projeto de estado para melhorar as condições de vida da população e transformar a escola em um espaço que gere motivação e expectativas positivas para o futuro, com infraestrutura adequada, com atividades curriculares motivadoras associadas aos interesses dos estudantes, de modo que sejam protagonistas de seus projetos de vida. Deste modo, é importante destacar que o abandono e repetência foram um dos problemas apresentados pelo governo federal para justificar a Reforma do Ensino Médio.

No ensejo de captar os sentidos e significados que atribuem ao Novo Ensino Médio, haja vista que o Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida se constituem como uns de seus principais elementos, perguntamos aos alunos sobre quais os principais motivos para cursarem essa etapa, destacaram três: entrar na Universidade, com 62%; desenvolver o projeto de vida e saber o que quer para o futuro, 20%; adquirir mais conhecimentos, 11%. Somente sete alunos responderam que o motivo é conhecer novas pessoas e um aluno afirmou que estuda porque os pais obrigam.

Pelo indicado há, na maioria dos alunos, uma percepção coletiva de que o principal motivo de cursarem o Ensino Médio é ingressar no ensino superior. Menos da metade dos alunos consideraram a importância de desenvolver seu projeto de vida e saber o que quer para o futuro. Esse que é um dado preocupante, pois significa dizer que 80% dos alunos não consideram nesse processo que podem ser protagonistas de seus processos formativos e de seus projetos de vida, haja vista que esse é um dos principais objetivos do Novo Ensino Médio, segundo a Lei 13.415/2017.

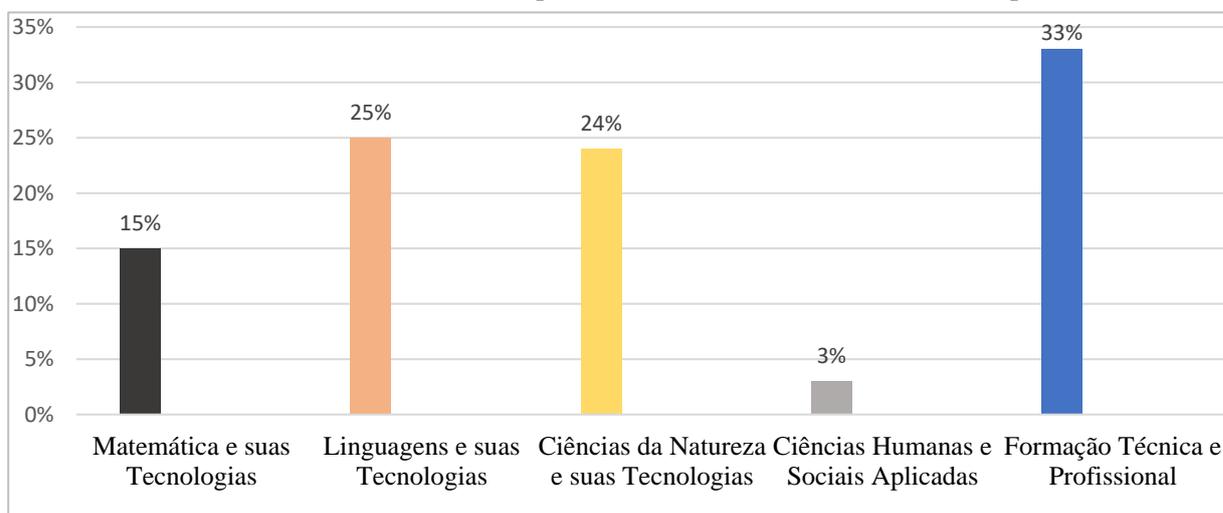
Assim posto, que conhecimentos os alunos possuem do novo Ensino Médio considerando que a Lei da Reforma foi homologada em 22 de fevereiro de 2017, com prazo para implementação até início de 2022? Pela pesquisa, 45% dos alunos afirmaram ter ouvido falar do Novo Ensino Médio, pelos canais de televisão; 38% não ouviram e 17% não responderam.

Levando em conta, os 45% acima descritos, consideremos os dados a seguir:

Gráfico 3 - O que os alunos pensam sobre o Novo Ensino Médio.

Fonte: Pesquisa de Campo, 2021.

Mesmo não tendo conhecimento aprofundado sobre o tema, a maioria dos alunos indicou o que sabiam sobre as mudanças que ocorreriam com o Novo Ensino Médio. Prevaleceu a Formação Técnica como parte do Ensino Médio para todos os estudantes que escolhessem esse itinerário formativo. Chama a atenção para 6% que não elencaram nenhuma das alternativas, mesmo afirmando na pesquisa terem ouvido falar do Novo Ensino Médio. Constata-se uma vaga compreensão teórica do que seja essa nova organização de ensino, mas uma empatia com o ensino técnico profissionalizante conforme indica o gráfico abaixo:

Gráfico 4 - Área do conhecimento que os alunos têm mais interesse em se aprofundar.

Fonte: Pesquisa de Campo, 2021.

Os estudantes escolheram como área de conhecimento prioritária a Formação Técnica Profissionalizante, afirmando ainda que gostariam de fazer algum tipo de curso técnico ou habilitação profissional com possibilidade de ingressar no mercado de trabalho após o término do Ensino Médio.

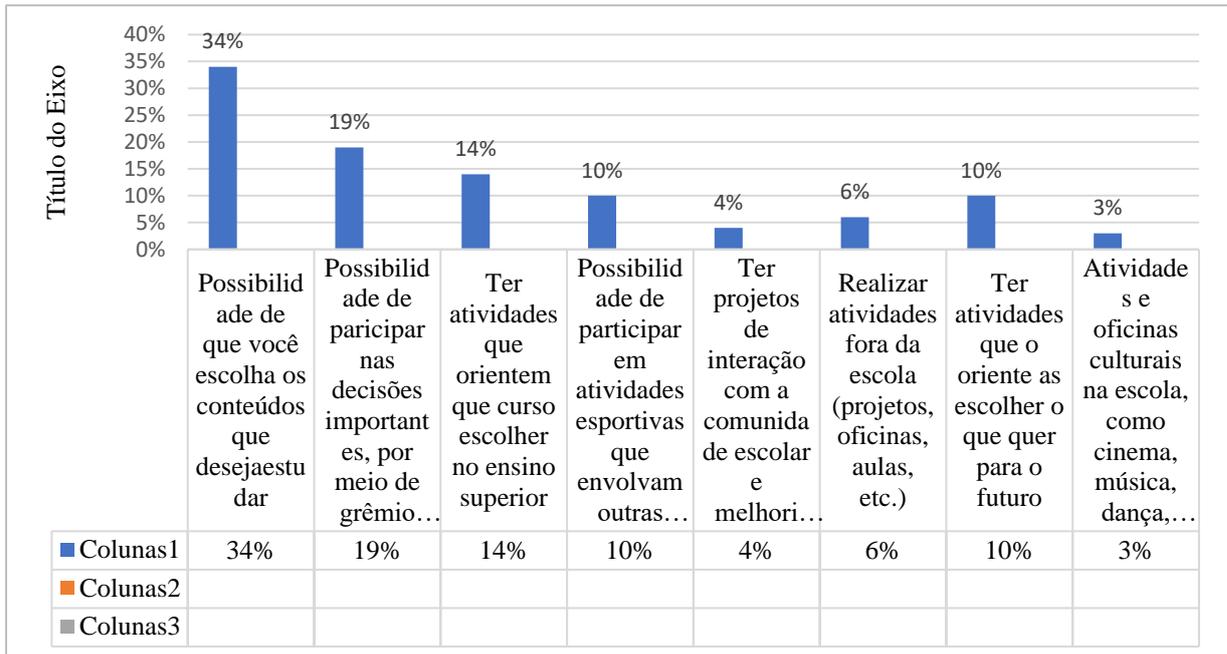
Observamos que a escolha pelo itinerário técnico profissionalizante está relacionada com as condições materiais de vida dos alunos que, em sua maioria, vivem em dificuldades econômicas. Para esses alunos, ter uma profissão após o término do Ensino Médio gera uma expectativa de ingressar no mercado de trabalho, mesmo não havendo garantias para isso.

Pelo exposto até agora, verificamos que a maioria dos alunos não conhece o Novo Ensino Médio e aqueles que afirmam ter ouvido falar têm informações esparsas e imprecisas sobre o que seja essa mudança em seus percursos formativos.

Nesse sentido, perguntamos aos alunos se a escola em que estudam os ajudam a serem protagonistas na construção dos projetos de vida para alcançar seus objetivos, se sim, de que forma isso se efetiva? 50% dos alunos afirmou que sim e o restante que a escola faz pouco ou nada a esse respeito. Porém, não souberam dizer de que forma eles realizam seu protagonismo na escola, mostrando que não foram esclarecidos sobre o verdadeiro significado dos termos.

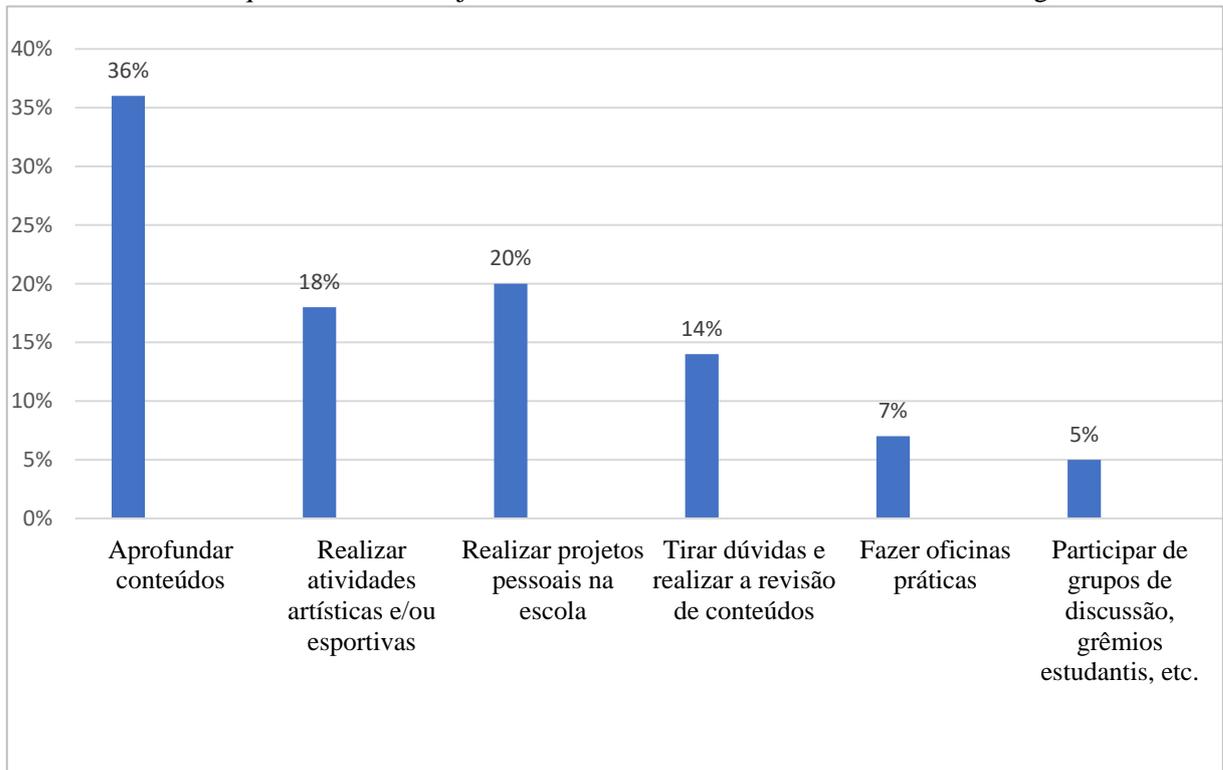
Em pesquisa realizada no site da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Amazonas, verificamos que cerca de 147 escolas receberam o Programa Piloto do Novo Ensino Médio. Destas unidades, 76 são da capital amazonense e 71 do interior do Estado. Para auxiliar os professores, coordenadores e gestores da rede estadual nesta transição, a Secretaria Estadual de Educação realizou uma série de oficinas de capacitação, como a formação continuada. Contudo, a escola investigada não foi contemplada como escola piloto do Programa.

As respostas dos alunos corroboram para a compreensão de que, passados 04 (quatro) anos após a homologação da reforma, será necessário que a escola instrumentalize os alunos teórica e metodologicamente para que compreendam o que é o Novo Ensino Médio, que mudanças acontecerão e de que forma os alunos poderão desenvolver seu protagonismo no espaço escolar, pois, de acordo com a pesquisa, 69% dos alunos gostariam de ter um tempo específico para o desenvolvimento de seu projeto de vida durante o Ensino Médio e 89% apontam a vontade de ter uma disciplina específica chamada Projeto de Vida, que lhe orientasse a planejar seu presente e seu futuro pessoal e profissional. Vejamos que atividades os alunos consideraram que a escola deveria desenvolver no projeto de vida.

Gráfico 5 - Que atividades a escola deveria desenvolver no projeto de vida dos alunos

Fonte: Pesquisa de Campo, 2021.

Os dados apontam que a maioria dos alunos deseja participar da escolha dos conteúdos trabalhados na escola, associando seu protagonismo com a possibilidade da escolha do que irão estudar no Ensino Médio, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 6 - O que os alunos desejam fazer se a escola tivesse 1 hora a mais na carga horária

Fonte: Pesquisa de Campo, 2021.

Existe uma clara preocupação dos alunos em, prioritariamente, aprofundar os conteúdos. Verificamos que essa necessidade se relaciona pelo momento de saúde pública que os alunos vivem, haja vista que a pesquisa foi realizada durante a Pandemia da COVID-19, de abril a junho de 2021. Nesse período, o governo do Estado do Amazonas, por meio do decreto N. 42.061, de 16 de março de 2020, suspendeu as aulas presenciais de todas as escolas da rede estadual de ensino. A alternativa para continuidade das atividades educativas dos milhares de estudantes foi a adoção do ensino remoto, entendido segundo Gomes (2020, *apud* Alves, 2020) como práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais, como aplicativos com os conteúdos, tarefas, notificações e/ou plataformas síncronas e assíncronas como o *Teams (Microsoft)*, *Google Class*, *Google Meet*, *Zoom*. Sobre esse tema, os alunos descreveram de que maneira a pandemia da COVID-19 interferiu em seus processos de aprendizagem. Obtivemos uma variedade de respostas que indicam também como exerceram seu protagonismo e de que maneira interferiu em seus projetos de vida.

Tabela 1: Concepções discentes sobre a interferência da pandemia no processo de ensino-aprendizagem

Protagonista A	“Presencialmente não podemos está em contato com o professor e tirar as dúvidas”.
Protagonista B	“O que mais interferiu foi o fato de não ter uma explicação mais detalhada, por não ter aulas presenciais”.
Protagonista C	“Na maneira que possamos estudar, inteferiu muito porque pra mim é muito importante e melhor estudar presencial”.
Protagonista D	“Foi acontecer de morrer as pessoas na pandemia”.
Protagonista E	“Pois, durante a pandemia da covid-19 me afetou nos meus estudos, trabalho das pessoas e muitas pessoas perderam os seus empregos”.
Protagonista F	“Com a pandemia o ensino passou a ser remoto, passa a acompanhar os conteúdos e atividades via whatsapp, depedendo muito da internet o que não ajuda muito”.
Protagonista G	“Primeiramente que não podemos mais ir à escola e tudo se tornou mais difícil agora, e as aulas online são meio difícil de entender”.
Protagonista H	“A pandemia do Covid-19 interferiu no meu processo de aprendizagem. Em como eu conseguia me manter focada naquilo que eu queria futuramente. Agora quase não consigo me manter focada”.
Protagonista I	“Inteferiu no acesso dos materias didáticos porque é muito ruim e assim o processo de aprendizagem fica lento mais sempre busquei me aperfeiçoar”.
Protagonista J	“Interferiu muito, pois não estamos presencialmente para debatermos sobre determinados assuntos. Muitas vezes o estudo remoto embaralha nossa cabeça, nos ocasionando muitas dúvidas”.
Protagonista K	“Interferiu por não ter aula presencial, mas vai de cada aluno se esforçar em casa, com livros e a internet, pesquisando sobre o conteúdo”.
Protagonista L	“Interferiu pelo fato de eu não conseguir me concetrar nas minhas atividades, meu estado emocional afetou muito também”.
Protagonista M	“Interferiu bastante, não dar para aprender muito com as aulas online, porque tem conteúdos que é melhor o professor explicando, ex: matemática e física”.
Protagonista N	“Em quase todas as maneiras, presencial eu aprendia mais”.
Protagonista O	“Ficou mais difícil de entender as matérias e atividades em geral”.
Protagonista P	“A Covid-19 interferiu no meu processo de aprendizagem, abissolutamente em nada, pois estudo em ótimo lugar que é em casa”.
Protagonista Q	“Covid, me deu uma situação diferente, as aulas são remotas, online pelo whatsapp e depois não tem mais aulas presenciais”.

Protagonista R	“Lembrando que a maneira da covid-19 levou os fechamentos e gerou diversas mortes, na educação parou estudantes, instituições de ensino de mais de uma centena de pessoas pelo mundo”.
Protagonista S	“As aulas remotas não anteder as dificuldades dos alunos. Cada um tem que se esforçar e se virar em suas maiores dificuldades”.
Protagonista T	“A pandemia interferiu bastante no meu aprendizado, sem os professores fica difícil para aprender os conteúdos, é muito importante a presença deles para nós alunos”.

Fonte: Pesquisa de campo (2021)

Em linhas gerais, verificamos que os alunos consideram que a Pandemia da COVID-19 interferiu na compreensão dos conteúdos, expondo a importância das aulas presenciais e da figura do professor no processo de mediação pedagógica. Associado a isto, ainda tem que lidar com a exclusão digital que vivem os estudantes do Alto Solimões, a falta de computadores, de internet segura e de qualidade.

O ensino remoto ocorreu na escola por meio de conteúdos e atividades impressas entregues aos alunos, com tempo de estudo, resolução e entrega. A criação do grupo de *WhatsApp* para cada turma foi o recurso tecnológico de maior acessibilidade pelos alunos para que professores pudessem orientar e explicar as aulas. No entanto, tivemos relatos de muitos alunos afirmando não ter acesso a celular e a internet e que encontraram muita dificuldade no ensino remoto.

O afastamento dos alunos da escola interrompeu uma dinâmica formativa. O acesso ao espaço escolar, o contato com professores e colegas de turma, a ida à biblioteca ou à sala de informática, a realização de atividades de Educação Física na quadra da escola, fazem parte de uma rotina escolar que incorpora uma proposta pedagógica voltada para a presença do aluno na escola. De uma hora para outra, essa rotina é quebrada e junto com ela a própria proposta pedagógica da instituição, devendo adaptar-se aos novos tempos, cujo isolamento social se identifica como mola propulsora de um novo fazer educativo: o ensino remoto.

Essa situação gerou nos estudantes dúvidas e incertezas para o futuro, quando 50% indicou que recuperar os conteúdos e ter um bom desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) são as maiores preocupações diante desse momento de exceção em que vivem, longe do espaço escolar.

Fato é que a Pandemia da COVID-19 delegou aos estudantes um tipo de protagonismo desvinculado do espaço da escola, em um caminho solitário, cuja única ferramenta foi reduzida a leitura de conteúdos e realização de atividades avaliativas, interrompendo projetos de vida ora planejados.

No entanto, mesmo diante das preocupações e incertezas dos alunos, ainda acreditam na importância da escola para suas vidas, quando a maioria indicou ser por ela que ingressarão no ensino superior e melhorarão sua condição de vida e de suas famílias. Em síntese, os alunos ainda acreditam e veem significado na escola. No entanto, há de fazê-los entender no sentido teórico e prático como podem ser protagonistas de seus processos formativos e de que forma isso se efetiva, particularmente no contexto do Novo Ensino Médio pois, como vimos na pesquisa, os estudantes foram expropriados de participar do processo de implementação da nova organização dessa etapa de ensino.

4 ALGUMAS CONCLUSÕES

A realidade exposta pelos alunos nos permite fazer algumas ponderações que consideramos responder os objetivos da pesquisa. A primeira delas é que a escola não orientou os alunos sobre as mudanças que ocorrerão no Ensino Médio, pois os alunos

afirmaram ter ouvido falar do Novo Ensino Médio fora do ambiente escolar, nos meios de comunicação, em particular.

A primeira afirmação justifica a segunda, de que são frágeis os referenciais teórico-metodológicos dos alunos sobre o Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida, considerados como a essência da Reforma. Na verdade, podemos considerar a inexistência do protagonismo dos estudantes nas discussões referentes às mudanças que acontecerão no Ensino Médio.

A terceira afirmação é que a COVID-19 interrompeu a convivência e vivências dos alunos no espaço escolar, interferindo em sua aprendizagem e emoções e no próprio curso da implementação do Novo Ensino Médio. Na concepção da maioria dos estudantes, o ensino remoto não foi uma boa alternativa nesses tempos de Pandemia. O distanciamento geográfico, a falta de recursos tecnológicos e de internet de qualidade, reduziram o ensino à entrega de apostilas com conteúdo e atividades, sem que os alunos pudessem ter a figura do professor para orientar e explicar os componentes curriculares. Exigiu-se do aluno um Protagonismo sem que tivesse as ferramentas para operacionalizá-lo, gerando preocupações e incertezas para o futuro.

A boa notícia é que mesmo diante do contexto de fragilidades que atravessam os alunos frente à Pandemia da COVID-19, os estudantes ainda atribuem à escola sentidos e significados, por enxergarem nela o caminho para melhorar suas condições de vida. Porém, concordamos que é uma atribuição frágil, que poderá se dissolver no tempo e no espaço, devendo a escola retomar seu papel como espaço de formação humana, devolvendo ao aluno o ambiente de socialização que é seu por direito, interagindo com outros sujeitos, elaborando conhecimentos e novos saberes.

E se a proposta do Novo Ensino Médio atribui aos alunos novas formas de protagonizar seus percursos formativos e projetar o futuro, há urgência em colocá-los no centro das discussões para que, de forma autônoma, possam dizer o que realmente desejam para o presente e para o futuro, inclusive se querem ou não um Novo Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

ALBERNAZ, A; FERREIRA, F. H. G; FRANCO, C. Qualidade e equidade na educação fundamental brasileira. **Texto para discussão nº. 455**. Departamento de Economia. PUC-Rio, 2002. Disponível em: <http://www.econ.puc-rio.br/pdf/td455.pdf>. Acesso em: 01 de mai. 2021.

ALVES, Lynn. Educação remota: Entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**. Aracaju, v .8, n. 3, p. 348–365. 2020.

ANDRADE, J. M; LAROS, J. A. Fatores associados ao desempenho escolar: estudo multinível com dados do SAEB 2001. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília: UNB, Instituto de Psicologia, v. 23, n. 1, p. 33-42, jan/mar. 2007. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ptp/v.23n1/905v23n1.pdf. Acesso em: 01 mai. 2021.

ARROYO, Miguel G. Educação e exclusão da cidadania. *In: Educação e cidadania: quem educa o cidadão*. Organização Ester Buffa. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 de set. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 04, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 20 de jun. 2022.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 15 de jun. 2020.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

DAYRELL, Juarez, CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: Quem é este aluno que chega à escola. *In. Juventude e Ensino Médio: Sujeitos e currículos em diálogo*. DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52, dez 2001. Disponível em: <HTTPS://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSdty/?format=pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

FERRÃO, M. E. *et al.* O SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 18, n.1/2, jan./dez. 2001. Disponível em: http://rebep.org.br/index.php/revista/article/viewFile/347/pdf_324. Acesso em: 10 maio 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico**. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 jun. 2020.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da educação**. 8 ed. São Paulo: Loyola, 1998.

MENEZES-FILHO, N. **Os Determinantes do Desempenho Escolar do Brasil**. Instituto Futuro Brasil, Ibmecc-SP e FEA-USP. São Paulo, 2007. Disponível em: http://72.55.165.238/sites/default/files/documentos/desempenho_escolar.pdf . Acesso em: 10 maio 2021.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS. **Decreto nº 42061/2020**. Dispõe sobre a suspensão das aulas presenciais na rede pública estadual. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=391375>. Acesso em: 10 maio 2021.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. REICE - **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. v. 2, n. 2.

2004. Disponível em: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n2/Soares.htm>. Acesso em: 10 maio 2021.

WELLER, Wivian. Jovens no Ensino Médio: Projetos de Vida e Perspectivas de Futuro. *In. Juventude e Ensino Médio: Sujeitos e currículos em diálogo*. DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ENSAIOS ETNOFOTOGRAFICOS

FRAGMENTOS DE UMA AULA DE CAMPO EM COMUNIDADE EXTRATIVISTA DA AMAZÔNIA BRASILEIRA: OUVIR, DIALOGAR E APRENDER**FRAGMENTS OF A CLASS IN EXTRACTIVE COMMUNITY OF THE BRAZILIAN AMAZON: LISTENING, DIALOGUING AND LEARNING**

Norma Cristina Vieira¹
Marcelo do Vale Oliveira²
Dilma Oliveira da Silva³
José Dias Santana⁴

Data de submissão: 28. 02. 2023

Data de aprovação: 21. 04. 2023

Foi uma aula viva! Forma que os/as alunos/as avaliaram a aula de campo na comunidade tradicional de Vila Que Era. Através da disciplina intitulada “Gênero: um conceito relacional em comunidades tradicionais na Amazônia”, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA) da Universidade Federal do Pará (UFPA), realizou-se uma visita de campo na comunidade, tendo como resultado este ensaio etnofotográfico.

Assim, partimos dos seguintes conceitos-base para a problematização: povos e comunidades tradicionais a partir do Art. 3 do decreto nº 6.040, de 07/02/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades tradicionais afirmados como grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução (BRASIL, 2007).

O conceito de saberes tradicionais compreende os métodos sistemáticos, experiências controladas e sistematizações reorganizadas de forma contínua aos modos de vida de grupos sociais (ALMEIDA, 2017), transmitidos oralmente de geração em geração (DIEGUES, 2019).

E os territórios legalmente definidos como os espaços necessários a reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária (BRASIL, 2007). As categorias teóricas tratadas na disciplina foram concomitantemente relacionadas e discutidas a partir do debate conceitual da teoria de gênero.

A aula de campo aconteceu no dia 20 de janeiro de 2023 cujo objetivo foi visitar uma comunidade extrativista tradicional para compreender, por meio das vivências locais, as questões teóricas discutidas em classe.

Vila Que Era está localizada a 8 km da sede do município de Bragança-PA na Amazônia atlântica localizada às margens do rio Caeté, no entorno da Reserva Extrativista

¹ Doutora em Biologia Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Biologia Ambiental-PPBA/UFPA. Professora da Faculdade de Educação-FACED e do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia-PPLSA, Universidade Federal do Pará-UFPA, Campus de Bragança-CBRAG. E-mail: normacosta@ufpa.br

² Doutor em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia-PPGSA/UFPA. Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia-PPLSA, Universidade Federal do Pará-UFPA, Campus de Bragança-CBRAG.

E-mail: marcelomvo@ufpa.br

³ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia-PPGEO, Universidade Federal do Pará-UFPA. E-mail: dilmaanika@gmail.com

⁴ Mestre em Linguagens e Saberes na Amazônia pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia-PPLSA/UFPA, Campus de Bragança- CBRAG. Docente da Faculdade União Cultural do Estado de São Paulo-UCESP, polo Maracanã/PA.

E-mail: diasufpa@hotmail.com

Marinha de Caeté Taperaçú. Os habitantes da comunidade sabem “ler” a natureza; compreendem as linguagens dos animais e das plantas, os segredos das matas; assim como, desenvolvem um conjunto de técnicas agrícolas, de pesca e de conhecimentos sobre os ecossistemas (SANTANA, 2021).

A aula de campo teve como tema central “Vivências de campo em uma comunidade tradicional na Amazônia”. Um egresso do PPLSA desempenhou as funções de apresentar e mediar os diálogos entre a comunidade e os discentes da disciplina. A referida aula se dividiu em duas partes: dialogaram-se com os saberes locais em uma comunidade tradicional, a partir da produção artesanal de painéis de barro feita pela artesã local Dona Nazaré Furtado, que apresentou o processo de feição das peças em cerâmicas, bem como, todo seu conhecimento ancestral de lidar com os recursos da natureza. A apresentação da artesã aconteceu no local em que as peças são construídas, na sua residência.

Posteriormente, o grupo dirigiu-se ao centro da Associação de Mulheres de Vila Que Era para um debate sobre as construções sociais dos lugares de gênero, as lutas e resistências das mulheres artesãs na comunidade. A liderança do coletivo de mulheres está com a artesã Odalice Aviz que, no momento, teceu as memórias acerca da criação da associação, as conquistas e os desafios enfrentados. Em suma, foi um momento de escuta, trocas e aprendizados.

Nossa intenção é seguir dialogando com as comunidades tradicionais amazônicas para desempenhar sua função de compreender os mais diferentes fenômenos nos campos da linguagem e dos saberes, em seus múltiplos contextos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. 2 ed. Ver. E ampl. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

BRASIL. Decreto n. 6.040/2007. **Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais**, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em 05.01. 2023.

DIEGUES, Antônio Carlos. Conhecimentos, práticas tradicionais e etnoconservação da natureza. **Desenvolv. Meio Ambiente**. v. 50. 2019.

SANTANA, José Dias. **As Relações Sociais de Gênero nas Atividades Agroextrativistas: O Que é de homem e o que é de mulher no contexto de Vila Que Era, Bragança- PA**. 2021, 106. **Dissertação** (Mestrado em Linguagens e Saberes na Amazônia). Universidade Federal do Pará/ UFPA, Campus Bragança.









VÍDEOS ETNOGRÁFICOS



A MARISCAGEM: A HERANÇA DOS MANGUEZAIS AMAZÔNICOS

Indira A. L. Eyzaguirre¹
 Luciane Ferreira da Silva Assis²
 Marcus E. B. Fernandes³

Sinopse: Este vídeo faz parte da série “Vozes das mulheres do mangue” e é um dos produtos audiovisuais do projeto “Observatório do Mangue” que retrata os serviços ecossistêmicos de provisão utilizados por mulheres marisqueiras que residem na comunidade Vila do Bonifácio dentro da Reserva Extrativista Marinha de Caeté-Taperaçu no município de Bragança. Esta pesquisa foi realizada no âmbito de três projetos: “Redes de conhecimento socioecológico das florestas de mangue”, “Ciência cidadã e comunidades tradicionais do litoral na adaptação às mudanças climáticas: construindo uma rede brasileira de observação” e da equipe “Usos y Derechos” do projeto “Mangues da Amazônia”, realizados na região norte pelo Laboratório de Ecologia de Manguezal (LAMA) da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Bragança.

Palavras-chave: Manguezal. Marisqueiras. RESEX Marinha. Conhecimento tradicional.

"A MARISCAGEM"⁴: THE AMAZONIAN MANGROVE HERITAGE

Synopsis: This video is part of the series “Voices of Mangrove Women” and is one of the audiovisual products of “Mangrove Observatory” on mangrove ecosystem services, mainly provisioning services used by shellfish gatherers residing in the Vila do Bonifácio community within the Caeté-Taperaçu Marine Extractive Reserve (MER), Bragança, Pará. This research was carried out within the scope of

¹Engenheira ambiental e pesquisadora no Laboratório de Ecologia de Manguezal (LAMA), Instituto de Estudos Costeiros (IECOS), Universidade Federal do Pará (UFPA), cofundadora da Associação Sarambuí e pesquisadora no projeto Mangues da Amazônia. E-mail: indira.eyza@gmail.com

²Bióloga e pesquisadora, Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: lucianeferreirasilva6@gmail.com

³Coordenador do Laboratório de Ecologia de Manguezal (LAMA), Instituto de Estudos Costeiros (IECOS), Universidade Federal do Pará (UFPA), cofundador da Associação Sarambuí e coordenador do projeto Mangues da Amazônia. E-mail: mebf@ufpa.br

⁴"Mariscagem" means shellfish fishing, for example, to extract mangrove mussels (sururu). In general, women shellfish gatherers practice this activity (mariscar) in Brazilian Marine Extractive Reserves.

three projects: “Socio-ecological knowledge network of mangrove forests”, “Citizen science for traditional coastal communities in adapting to climate change: building a Brazilian Observation Network” and “Amazonian Mangrove” developed in the northern region by Laboratório de Ecologia de Manguezal (LAMA) at the Federal University of Pará (UFPA), Bragança Campus.

Keywords: Mangrove. Women shellfish gatherers. Marine Extractive Reserve (MER). Traditional knowledge.

“EL MARISCAR”: LA HERENCIA DE LOS MANGLARES AMAZÓNICOS

Síntesis: Este video hace parte de la serie “Voces de las mujeres del manglar” y es uno de los productos audiovisuales del proyecto “Observatorio del Manglar” que retrata los servicios ecosistémicos de provisión utilizados por mujeres marisqueiras residentes de la comunidad “Vila do Bonifácio” dentro de la Reserva Extractivista Marina de Caeté-Taperaçu en el municipio de Bragança. Esta investigación fue realizada en el ámbito de tres proyectos: “Red de conocimiento socioecológico de los bosques de mangle”, “Ciência cidadã e comunidades tradicionais do litoral na adaptação às mudanças climáticas: construindo uma rede brasileira de observação” y del equipo “Usos y Derechos” del proyecto “Mangues da Amazônia”, realizados en la región norte por el Laboratorio de Ecología de Manglar (LAMA) de la Universidad Federal de Pará (UFPA), Campus de Bragança.

Palabras clave: Manglar. Marisqueiras. RESEX Marina. Conocimiento tradicional.

FICHA TÉCNICA:

Produção: Indira A. L. Eyzaguirre

Operador de Câmera: Indira A. L. Eyzaguirre

Edição: Indira A. L. Eyzaguirre / Marcus E. B. Fernandes

Roteirista/Texto: Indira A. L. Eyzaguirre

Campo: Indira A. L. Eyzaguirre / Luciane Ferreira da Silva Assis

Música: “Berçário Verde” do Mestre Lázaro

Agradecimentos: Nós agradecemos a Dona Teresa, marisqueira e moradora da comunidade Vila do Bonifácio e a sua família pelo acolhimento. I. A. L. E. agradece a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de pesquisa de doutorado (número de processo 88882.444921/2019-01), ao projeto “Socio-Ecological Knowledge Network of Mangrove Forests” (<https://campsite.bio/mangrovenetwork>) financiado pela Rufford Foundation (número de processo 28236-1), ao projeto “Observatório do Mangle” também financiado pela Rufford Foundation (número de processo 36919 -2) e ao Projeto “Ciência cidadã e comunidades tradicionais do litoral na adaptação às mudanças climáticas: construindo uma rede brasileira de observação” (número de processo 715066064-RIAP 3/2021) financiado pela British Council com apoio do Instituto Ayni na Conservação Ambiental e Desenvolvimento Social. Nós agradecemos ao Projeto Mangues da Amazônia (número de processo 5900.0113313.19.2 - Petrobrás Socioambiental-2018), a Associação Sarambuí e ao Laboratório de Ecologia de Manguezal (LAMA) pelo suporte logístico.

RESENHAS

RESENHA

Gutemberg Armando Diniz Guerra¹

RAMOS, José Alberto Bandeira. **Heranças escravistas e ambiguidade política**. Brasil e Américas. Século XVI – Séculos XIX/XX. 1ª Ed. Curitiba: Brasil Publishing, 2021.

Para entender a sociedade brasileira, em toda a sua complexidade, tem que estudar muito sobre a sua constituição e as relações, que se estabeleceram na formação histórica das categorias, a qual se compõe. Os elementos dominadores e dominados nos quais se fundaram o Brasil, em particular os senhores feudais e mercantis vindos da metrópole portuguesa, e os trabalhadores de origem afro-brasileira, entendidos, estes, como os ancestrais autóctones e os negros vindos do continente africano, viveram e perpetuaram relações que se refletem no comportamento geral da sociedade brasileira, pretensamente capitalista, porém com ranços de atraso explícitos que reportam, não raro, ao sistema escravagista.

Os estudos do engenheiro agrônomo e professor José Alberto Bandeira Ramos são um investimento importante, desde suas pesquisas e publicações que resultam da dissertação de mestrado, tese de doutorado e artigos publicados a partir de pós-doutorado e apresentados em congressos e seminários, disponibilizados em livros que resumem seus trabalhos, com uma exposição clara, objetiva e didática; permitem elucidar e inspirar reflexões profundas sobre o país em que vivemos.

É obra que deve ser lida com vagar para se aproveitar do esforço de sistematização na qual o autor é magistral, com a classificação e qualificação das formas evolutivas dos países americanos que tiveram esses componentes escravistas na sua configuração, com desdobramentos diferenciados no tempo e no espaço das Américas.

Embora abrangendo o continente americano nos séculos XVIII, XIX e XX, podemos estender as reflexões para a contemporaneidade, uma vez que nela se expressam evidentes distinções de classe baseadas em estereótipos que se formaram com determinações nas relações sociais e econômicas presentes na história desse vasto território.

O fundamento para a escolha desses períodos se justificam pela implantação inicial de sistemas produtivos de larga escala, em particular do açúcar e do algodão, ambos com o apoio da pecuária, e em seguida a atividade de mineração de ouro e pedras preciosas, que absorvem contingentes significativos, quando das crises econômicas das atividades anteriores, nos séculos XVIII, XIX e XX. Entremeadas à análise econômica, José Alberto Bandeira Ramos faz importantes investimentos na reflexão sobre os rebatimentos do setor econômico na organização social e política ao longo de toda a história do país, demonstrando como as transformações mantêm permanente a estrutura monárquica e, mesmo quando o sistema se assume como republicano, reproduz a estrutura conservadora de dominação.

O conjunto de textos publicados como decorrentes da tese de doutorado, relatório de pós-doutorado e artigos em seminários, congressos e encontros de história se tornam, em alguma medida, repetitivo, mas contribuem para fixar periodizações estruturantes para a compreensão dos diferenciados processos de constituição e evolução política e econômica dos países latino-americanos, em particular nos primeiros 250 anos pós-contato dos europeus com as Américas, e nas crises do escravismo que se manifestaram nos séculos XVIII e XIX, avançando até os anos 30 do século XX, fim da periodização proposta pelo autor.

Ressalta-se na análise desse livro o retardo do Brasil, do Sul dos Estados Unidos e de Cuba no processo de abolição da escravatura e a importância da emancipação de países como o Haiti que, embora tenha sido um importante parceiro da massa libertária da metrópole na

¹ Professor associado e aposentado do Instituto Amazônico de Agriculturas Familiares da Universidade Federal do Pará. E-mail: gguerra@ufpa.br.

Revolução Francesa, contraditoriamente, na sequência de sua história, se torna o mais pobre dos países da área abrangida pelo estudo.

Na estrutura de toda a análise feita pelo Professor José Alberto Bandeira Ramos, o conceito de classe está presente, delimitando as formações políticas de estados mercantilistas baseadas no escravismo, em permanente tensão com a chegada do capitalismo fundado no assalariamento. Mais do que isso, demonstra, com solidez, a dependência e subordinação da sociedade civil, do povo ou da nação ao Estado que se estabelece a priori, revelando os marcos no funcionamento do que seriam essas categorias sociais, sempre historicamente atreladas a uma classe dominante poderosa, rigorosamente controladora do funcionamento da economia e do comportamento dos seus subordinados.

Considero, embora seja precisa a conclusão de que a independência do Brasil tenha se dado em matriz conservadora das relações sociais, que há um vácuo na análise que afirma os esforços da família imperial portuguesa em se manter no controle do que ocorria tanto na metrópole quanto na ex-colônia, artificial e ambigualmente constituída em independente, mas sob a tutela e visceralmente ligada à monarquia, seja como sistema político, seja como sequência familiar e dinástica. Nesse sentido, cabe explicitar a ida de D. Pedro I para Portugal, deixando o seu filho tutelado como monarca no Brasil e faz o gesto de retomar o governo das mãos de seu irmão Miguel que usurpara o trono da esposa, sua sobrinha, filha do esforçado e zeloso D. Pedro I pelos interesses da família real que então liderava. Trata-se de uma disputa familiar que pode servir de indicador da crise política que se dá certamente como consequência do declínio da economia portuguesa e europeia desde o século anterior.

A vinda da família real para o Brasil, a meu ver, não pode ser considerada uma fuga qualquer nem a simples tentativa de manter a monarquia distante da onda revolucionária que varria a Europa, uma vez que Napoleão restaurara a monarquia ao assumir o poder, ainda que com outros parâmetros, mas seguramente como uma contra revolução.

Aprende-se, na leitura dessa obra, desde o elucidativo prefácio elaborado pelo professor Osvaldo Coggiola, que firma conceitos e os referenciais da análise a ser detalhados por José Alberto, claramente filiado, assumindo a matriz marxista como orientadora de seus estudos. Com uma robusta revisão de literatura e leitura das análises feitas sob as diferenciações e semelhanças sobre a escravidão e as rebeldias na América do Sul portuguesa (Brasil) e espanhola, na América Central multifacetada e em disputa pelos países da Europa Atlântica (Portugal, Espanha, França, Inglaterra e Holanda), o texto traz *insights* muito pertinentes sobre o processo de dominação européia, em particular a belga sobre o golfo de Benin, em parte, de origem significativa dos contingentes negros aprisionados e enviados para as diversas áreas do continente americano. Salta aos olhos o número de 4.029.800 africanos desembarcados no Brasil entre 1551 e 1870 contra 5 995 300 em todos os outros países das Américas, ou seja, nosso país recebeu 40,1% de todo o contingente de pessoas negras escravizadas registradas nesse período em toda a área.

Ganha sentido e muita firmeza a utilização do clássico conceito de classe social desenvolvido pelo filósofo alemão, tanto quanto as afirmações sobre o preconceituoso ethos latino americano, quando se trata das relações entre negros e brancos ao longo de toda a história dos países onde sua presença se fez como fundamental na composição do setor trabalho e no desenvolvimento do sistema produtivo, seja ele o mercantilista, seja ele seu sucedâneo capitalista ancorado em relações que remetem a um tipo de subordinação que soa como recriação da mesma relação mercantil disfarçada por um pseudo assalariamento. Alia-se a esse dado o bloqueio feito para a aquisição de terras e inserção política, social, cultural e econômica dos libertos ao conjunto da sociedade sempre a reboque de ditames governamentais hegemonicamente protalados pelas classes dominantes.

Todo esse esforço de leitura e releitura tem por objetivo a identificação de heranças escravistas e as ambiguidades políticas presentes na sociedade brasileira, resultando em

consequências trágicas e letais para a população descendente desse processo violento e excludente que se perpetua no país.

Apenas para citar alguns aspectos explicitados na obra, destaca-se primeiramente a tendência ao consumo ostentatório oposto ao caráter de investimento nos processos de produção que caracterizam o capitalismo. Em segundo lugar é citada a predominância de relações de caráter pessoal em detrimento de relações contratuais. Em terceiro item se ressalta o autoritarismo político, avesso a procedimentos de negociação, revelando a distinção entre as classes.

Senti falta de comentários sobre os espaços claramente discriminatórios presentes no cotidiano nacional como os elevadores de serviço e os quartos ou dependências de empregados nas casas e apartamentos onde moramos. A meu ver e de muitos autores que tenho lido, são heranças explícitas do escravismo estrutural e arraigadas em nossa cultura.

José Alberto Bandeira Ramos é engenheiro agrônomo formado em 1962 na Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia, caudatária da Imperial Escola Agrônômica e atual Universidade Federal do Recôncavo Bahiano. Eleito vereador em Cruz das Almas, exerceu o mandato em 1963, sendo preso e cassado em 1964 na escalada do golpe militar que assumiu o país. Teve seu exercício profissional como consultor no Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre e se qualificou em diversos cursos de especialização no país, bancados pelas empresas em que prestou serviços. Foi professor na mesma escola de origem de sua graduação durante vinte anos. Militante político em movimentos sociais e na Associação dos Engenheiros Agrônomos da Bahia entre 1981 e 1985, continua sendo um estudioso da sociedade rural brasileira, em particular do campesinato massacrado e discriminado em suas diversas formas de expressão.

Ler “Heranças escravistas e ambiguidade política” foi um mergulho na história do país e um reconhecimento do seu DNA de perversão, sadismo e violência concreta do que presenciamos em nosso cotidiano. Serve como material crítico para refletirmos e continuarmos na busca da erradicação dos males que nos afligem na contemporaneidade! Estão todos convidados a essa viagem! Apertem os cintos, abram e segurem suas cabeças para as revelações que essas reflexões podem provocar!

Data de submissão: 22.09.2022

Data de aprovação: 28.02.2023

Nova Revista Amazônica

novarevistaamazonica.ufpa@gmail.com