

MANOEL ANDRADE
ENAILE IADANZA
CELIA MATSUNAGA

AMAZÔNIA

em tópicos

MANOEL ANDRADE
ENAILE IADANZA
CELIA MATSUNAGA

AMAZÔNIA em tópicos

Universidade de Brasília

Reitora
Márcia Abrahão Moura

Vice-Reitor
Enrique Huelva

Centro de Estudos Avançados
Multidisciplinares (CEAM)

Direção
Viviane de Melo Resende

Vice-Diretor
Mário Lima Brasil

Núcleo de Estudos Amazônicos
(NEAz)

Coordenação
Manoel Pereira de Andrade

Vice-Coordenação
Celia Matsunaga

AMAZÔNIA EM TÓPICOS

Volume 1

Organização
Manoel Pereira de Andrade
Enaile do Espírito Santo Iadanza
Celia Matsunaga

Universidade de Brasília
Campus Universitário Darcy Ribeiro
Pavilhão Multiuso I, Bloco A
Brasília - DF
CEP: 70.910-900

<http://neaz.unb.br>
neaz@unb.br
estudosamazonicosunb@gmail.com

No começo pensei que estivesse lutando para salvar seringueiras, depois pensei que estava lutando para salvar a Floresta Amazônica. Agora, percebo que estou lutando pela humanidade.

Chico Mendes

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central
da Universidade de Brasília
Heloiza Faustino dos Santos - CRB 1/1913

A489 Amazônia em tópicos [recurso eletrônico] / [organização] Manoel
Andrade, Enaile Iadanza, Celia Matsunaga. □ Brasília :
Universidade de Brasília, 2021.
v. : il.
Inclui bibliografia.
Modo de acesso: World Wide Web: <neaz.unb.br>.
ISBN 978-65-86503-37-1 (v. 1).
1. Amazônia - Aspectos sociais. 2. Indígenas. 3. Educação do
campo. I. Andrade, Manoel (org.). II. Iadanza, Enaile (org.). III.
Matsunaga, Celia (org.).

CDU 3(811=082)

ISBN 978-65-86503-37-1 (v. 1)

Agradecimentos

Aos indígenas, quilombolas, seringueiros,
ribeirinhos, camponeses.... povos do campo,
das florestas e das águas amazônicas que nos
mostram por onde seguir.

O Livro *Amazônia em Tópicos*, que ora apresentamos em seu primeiro volume, pretende disponibilizar aos leitores e às leitoras os temas abordados na disciplina organizada pelo Núcleo de Estudos Amazônicos, do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, da Universidade de Brasília (NEAz/CEAM/UnB), denominada Tópicos Especiais sobre a Amazônia.

Participaram da troca de conhecimentos e saberes em sala de aula, movimentos sociais, sindicatos e organizações com raízes na Amazônia que possibilitaram a aproximação à sua realidade vivida, à sua relação com a natureza e às suas lutas por melhoria de vida. Contribuíram com esse projeto do livro, docentes da Universidade de Brasília envolvidos com as temáticas da Amazônia, de Universidades e Institutos Federais dos estados da Amazônia brasileira e membros de organizações de apoio aos povos indígenas e comunidades tradicionais.

É importante afirmar que a disciplina Tópicos Especiais sobre a Amazônia é uma disciplina de módulo livre. Os módulos livres constam no projeto de Universidade idealizado por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira na constituição da Universidade de Brasília, e são um dos componentes que possibilitam flexibilidade ao currículo dos cursos e autonomia dos e das estudantes para o acesso a outros conhecimentos.

Os ensinamentos de Paulo Freire são utilizados para orientar o processo de ensino e aprendizado sobre a Amazônia durante todo o período da disciplina, mas vai além, especialmente com o

Projeto de Extensão Vivência Amazônica. Este projeto proporciona a vivência dos e das participantes junto aos povos indígenas e comunidades tradicionais da região amazônica numa imersão de cerca de três semanas nessa região, observando o seu modo de vida e as relações dos grupos sociais e étnicos com o ambiente. A elaboração deste livro se deveu também à importância da leitura para a disciplina, no sentido da introdução às temáticas amazônicas, e também da busca e interesse dos e das estudantes em terem textos organizados, que contribuíssem com o conhecimento sobre a região, o meio ambiente e seus povos indígenas e comunidades tradicionais.

Desta forma é que se concretiza o livro *Amazônia em Tópicos*, a partir das experiências e sistematizações dos professores e das professoras que têm participado e contribuído, nesses últimos anos, com a disciplina do Núcleo de Estudos Amazônicos. Esses professores e professoras têm disponibilizado seus conhecimentos teóricos e práticos, e trocando conhecimentos com os e as estudantes e com outros professores e outras professoras, convidados e convidadas de Instituições de Ensino, Pesquisa e Extensão.

O primeiro volume do livro *Amazônia em Tópicos* apresenta textos que abordam as disputas em torno do acesso à terra na Amazônia e as suas consequências para as populações; questões com enfoques diferentes sobre os povos indígenas e ainda sobre as relações sociais no campo brasileiro, com ênfase na educação do campo na Amazônia. Também apresenta a experiência de um

projeto implementado no curso de pós-graduação em Design da Universidade de Brasília sobre visualidade amazônica.

O texto de título *Amazônia em Disputa*, foi escrito pelo professor da Universidade Federal de Mato Grosso e colaborador do Núcleo de Estudos Amazônicos (NEAz/CEAM/UnB), Gilney Viana. Seus escritos tratam da cobiça sobre as Terras Indígenas, Unidades de Conservação e Projetos de Assentamento pela pecuária, agricultura, extração madeireira e mineração. Tratam ainda dos interesses em reduzir essas áreas que protegem o ambiente ou sua alteração legal.

O texto de Gilberto Vieira dos Santos, Geógrafo, mestre em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe do Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Presidente Prudente; Membro do Conselho Indigenista Missionário (Cimi) e do Grupo de Pesquisa “Centro de Estudos de Geografia do Trabalho” (CEGeT), intitulado *O Desenvolvimento e a Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil*, aborda o processo de criação da ideologia do desenvolvimento e suas consequências para os povos indígenas, nos mostrando a importância de se entender, na atualidade, as violências sofridas pelos povos indígenas do Brasil como efeito direto da corrida para o desenvolvimento, ocorrida a partir da década de sessenta do século passado.

Índios na Cidade: a necessária superação da ideia de índios aldeados e desaldeados, de Marco Paulo Fróes Schettino, antropólogo,

mestre em Antropologia, perito do Ministério Público Federal (MPF), professor colaborador do Núcleo de Estudos da Amazônia (NEAz/CEAM/UnB) e Secretário-Executivo da 6ª Câmara do MPF (Populações Indígenas e Comunidades Tradicionais) aborda a relação entre os povos indígenas e a cidade, a constituição do conceito de índios aldeados e desaldeados e o vínculo de sua identidade enquanto indígena ao aldeamento. O texto nos mostra que boa parte da população indígena na região abordada se encontra em contexto urbano e que ela é invisível para as políticas públicas, sendo tratados como a população em geral, em vez de terem suas especificidades socioculturais levadas em consideração e respeitadas. Também trata da ideia de cidade e da terra indígena enquanto espaços “impermeáveis” às trocas interculturais e à mobilidade espacial dos povos indígenas.

Edineia Aparecida Isidoro, professora do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural do Departamento de Educação Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), campus de Ji-Paraná, doutora em Linguística pela Universidade de Brasília, mestre em sociolinguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG), e Luciana Castro de Paula, professora do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural do Departamento de Educação Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ji-Paraná, antropóloga e mestre em ciências sociais, apresentam o texto *A Diversidade Sociolinguística do Estado de Rondônia e Seus Reflexos na Formação de Professores Indígenas*. Com o texto ofere-

cem um panorama das línguas indígenas do Estado de Rondônia e os impactos da formação dos professores indígenas no fortalecimento de suas línguas e culturas, discorrendo sobre duas experiências de formação e com os depoimentos de professores indígenas que corroboram suas análises.

Continuando com as línguas indígenas, o texto *A Árvore dos Peixes: análise dos aspectos epistemológicos na elaboração de material didático para o ensino de línguas indígenas*, da professora Altaci Corrêa Rubim, pedagoga, mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, docente do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília, e do Professor Glademir Sales dos Santos, filósofo, mestre e doutor em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), gerente e assessor técnico da Gerência de Educação Escolar Indígena da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, Estado do Amazonas apresenta a “árvore dos peixes”, um dos materiais didáticos produzidos pelos professores indígenas Ticuna, durante uma disciplina ministrada para os professores indígenas que mostrou a importância de considerar as práticas sociais da comunidade indígena na criação de materiais didáticos.

Os próximos textos versam sobre a educação do campo. O primeiro, do professor Jair Reck, Filósofo, Doutor em Educação pela

Universidade de Campinas e professor da Faculdade de Planaltina, da Universidade de Brasília, de título *Educação do Campo: possibilidade de uma política pública emancipadora* nos oferece um apanhado geral sobre a elaboração, implantação e execução de políticas públicas para a educação do campo, das florestas e das águas. Para o autor, a educação do campo contribui para a consolidação de uma educação inclusiva e emancipadora, centrada na articulação entre o sujeito, o território e o coletivo e na soma de esforços para a elaboração de políticas públicas que reflitam os interesses dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, das florestas e das águas.

Dando sequência, Ângelo Rodrigues de Carvalho, Professor de Geografia do Instituto Federal do Pará, Campus Castanhal, doutorando em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, e colaborador do Núcleo de Estudos da Amazônia (NEAz/CEAM/UnB), também apresenta o tema da educação do campo. Seu texto *Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Rural: alternativas em construção na Amazônia do Nordeste Paraense* debate a construção do desenvolvimento territorial rural pelas vias da educação do campo pensada pelos Movimentos Sociais. Abordando os movimentos sociais na Amazônia do nordeste paraense, que se encontram em luta por outro modelo de desenvolvimento de agricultura, o autor mostra que é possível propor um desenvolvimento territorial rural que valorize os saberes de seus sujeitos sociais coletivos. Afirma que o modelo

de desenvolvimento territorial rural, proposto pelos movimentos sociais do campo, compreende o território como lugar de resistência, construído social e politico-culturalmente, a partir da ação-reflexão.

Para finalizar o primeiro volume deste livro reservamos um espaço destinado a experiências concretas da universidade relacionadas à Amazônia. Assim apresentamos um projeto desenvolvido na pós-graduação em Design da Universidade de Brasília sobre visualidade amazônica. Intitulado Paisagem Amazônica: uso da tecnologia na fruição poética, o texto sobre o projeto foi elaborado por Célia Matsunaga, designer gráfica e artista, professora da Faculdade de Comunicação, doutora em Arte e Educação e Vice-Coordenadora do NEAz, por Marisa Maass, professora do Instituto de Artes, Departamento de Desenho Industrial, ambas da Universidade de Brasília. Também participaram da elaboração do texto Alexandre Ataíde, Daniel Mira e Gustavo da Rosa. Alexandre Ataíde é formado em design e especialista em arte-educação pela Universidade de Brasília. Atua como designer gráfico, desenvolvedor de software, artista e como professor da Universidade do Distrito Federal. Daniel Mira é fotógrafo, formado em artes visuais e mestre em design pela Universidade de Brasília. É pesquisador da relação etnográfica e imagética dos ribeirinhos da Amazônia e leciona no IESB. Gustavo da Rosa é produtor de audiovisual, assessor de comunicação e canais de tv. É professor substituto

do Instituto Federal de Brasília e aluno especial do programa de pós-graduação em design da Universidade de Brasília.

O projeto Paisagem Amazônica: uso da tecnologia na fruição poética investiga formas de intervenção artística na floresta e/ou fora dela que busquem criar relações entre o real e a Arte. Está baseado no olhar sobre a realidade dos povos da floresta e o texto aborda os processos criativos em arte-design que utiliza tecnologia digital, somada à prática metodológica fundamentada na pesquisa e na experimentação.

Esperamos que o livro Amazônia em Tópicos seja mais um aporte para o conhecimento da Amazônia e que contribua com a compreensão da necessidade de somarmos esforços às lutas e resistências para a defesa da natureza e de seus ricos ecossistemas e sobretudo de seus povos indígenas e comunidades tradicionais, com suas significativas diversidades étnicas, sociais e culturais.

Boa leitura



1

Amazônia em Disputa

Gilney Viana

2

O Desenvolvimento e a Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil

Gilberto Vieira dos Santos

3

Índios na Cidade: a necessária superação da ideia de índios aldeados e desaldeados

Marco Paulo Fróes Schettino

4

A Diversidade Sociolinguística do Estado de Rondônia e Seus Reflexos na Formação de Professores Indígenas

Edineia Aparecida Isidoro

5

A Árvore dos Peixes: análise dos aspectos epistemológicos na elaboração de material didático para o ensino de línguas indígenas

Altaci Corrêa Rubim

6

Educação do Campo: possibilidade de uma política pública emancipadora

Jair Reck

7

Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Rural: alternativas em construção na Amazônia do Nordeste Paraense

Ângelo Rodrigues de Carvalho

8

Paisagem Amazônica: uso da tecnologia na fruição poética

Célia Matsunaga, Marisa Maass, Alexandre Ataíde, Daniel Mira e Gustavo da Rosa

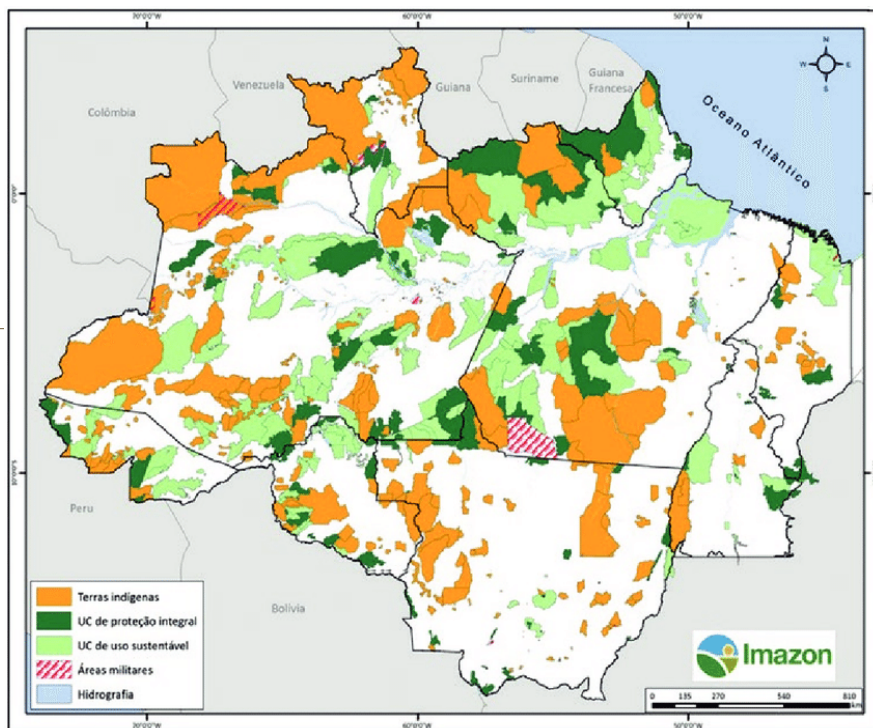
volume 1

AMAZÔNIA EM DISPUTA

1

Gilney Viana

24



Fonte: Quadro IMAZON.

Professor aposentado da Universidade Federal de Mato Grosso. Professor colaborador do Professor colaborador do Núcleo de Estudos da Amazônia (NEAz) do Centro de Estudos Multidisciplinares (CEAM) da Universidade de Brasília (UnB).

A história da Amazônia é a história da luta pela apropriação das suas terras. Quando da chegada de Pedro Álvares Cabral às terras do futuro Brasil, em 1500, a região amazônica já pertencia à Espanha pelo Tratado de Tordesilhas de 1494 e, assim, permaneceu até 1755, quando a Espanha reconheceu a soberania de Portugal sobre aquelas terras. Não por acaso. Após a Restauração da independência de Portugal, que estivera submetida à Espanha de 1580 a 1640, Portugal lançou uma ofensiva para a ocupação das terras além do meridiano, que passa a 370 quilômetros ao oeste do arquipélago de Cabo Verde. Acontece que essas terras já eram ocupadas há milhares de anos por centenas de povos indígenas de quem os conquistadores portugueses expropriaram em campanha que aliava convencimento religioso, trabalho escravo e guerra de extermínio. Isto é genocídio. Este traço histórico de apropriação das terras pela violência continuou até os tempos contemporâneos por políticas legitimadas pelo poder do Estado contra os povos originários, camponeses, populações tradicionais e quilombolas, configurando uma apropriação em escala gigantesca dos bens comuns naturais que deveriam pertencer a toda a nação.

Contudo, a luta dos indígenas, dos camponeses, ambientalistas e da cidadania democrática impôs alguns contrapontos aos propósitos exclusivistas dos senhores de terra e de capital, configurando a atual destinação de 22,15% da área total da Amazônia Legal para Terras Indígenas; 21,38% para Unidades de Conservação, exceto Áreas de Proteção Ambiental (APAs); e 14,87% para Projetos de Assentamento - que se afirmam enquanto territórios não dominados e não explorados pelo capital.

A disputa, que hoje está colocada, é centrada na redução das áreas acima referidas ou alteração da sua condição legal para submetê-las à lógica da reprodução ampliada do capital, isto é, abrir uma nova fronteira para expansão da pecuária, agricultura, extração madeireira e mineral.

Da conquista e do genocídio indígena

A Amazônia Legal é um espaço definido em função da política de desenvolvimento regional do Estado nacional, abrangendo nove unidades da Federação: Acre, Amazonas, Roraima, Rondônia, Pará, Tocantins, Mato Grosso, Amapá e a parte do Maranhão à oeste do meridiano 44°W. Ecologicamente, compreende três grandes biomas e, dentro deles, uma variedade de coberturas florestais e de ecossistemas naturais. O Bioma Amazônia cor-

25

responde a 85%, o Cerrado a 13% e o Pantanal a 1,4% de sua área total de 521.742.300 hectares para uma população de 25 milhões de habitantes. Todos os três biomas extrapolam a Amazônia Legal, tanto no sentido do território brasileiro como dos territórios nacionais de países limítrofes.

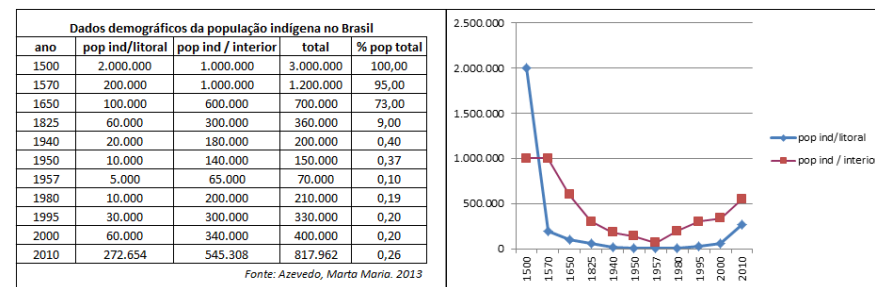
A historiadora, Adélia Engrácia de Oliveira, identifica três grandes períodos da história de ocupação da Amazônia: o primeiro, ainda sob a soberania formal da Espanha, que vai de 1616 a 1750, “marcado pelo estabelecimento das primeiras colônias permanentes ao redor de missões religiosas e dos fortes, além de expedições de posse e dos descimentos, as guerras justas e os resgates dos índios; o segundo, de 1750 a 1840, sob a soberania portuguesa e depois brasileira, “surge na Amazônia a figura de Francisco Xavier de Mendonça, irmão do Marquês (de Pombal), e que teve importância fundamental no processo de demarcação dos limites e de apressar o povoamento da região”, retirando o poder dos religiosos sobre as aldeias missionárias e feitorias que, de repente, são transformadas em povoados e vilas, sob tutela de funcionários da Coroa, proibição da língua geral que era falada por índios, seus descendentes e colonos, incentivo à posse de terra por colonos portugueses e até ao casamento de portugueses com mulheres indígenas [...] e tentando regular a exploração das chamadas “drogas do sertão” (cacau, borracha, castanha, pimenta do reino) (OLIVEIRA, 1983, p. 170).

Sucedo o terceiro período, com a inserção no mercado mundial pela produção da borracha que, após a descoberta da técnica da vulcanização, em 1839, se torna matéria prima para a Revolução Industrial.

Uma consideração importante sobre este processo de colonização da Amazônia, até meados do século XX, é que era essencialmente extrativista tanto vegetal quanto mineral. Sua logística dependia fundamentalmente dos rios enquanto meio de transporte e, por isto mesmo, suas áreas de produção eram próximas às margens dos rios – causando baixo impacto ambiental. Por outro lado, provocando genocídio e etnocídio dos povos indígenas.

O demonstrativo abaixo, produzido pela pesquisadora Marta Maria Azevedo, em 2013, estima a população indígena em 3.000.000 de habitantes no ano de 1500, dividindo-os em dois grupos: os povos da costa (2.000.000) e os povos do interior (1.000.000). Entre os povos do interior, estão incluídos os povos indígenas que habitavam a Amazônia Legal.

Pode-se ver que, em apenas 70 anos da conquista, os povos indígenas da costa foram reduzidos a 10% do que eram antes da conquista; enquanto os povos indígenas do interior demoraram cerca de 400 anos para serem reduzidos a 10% de sua população original. Em parte, porque a colonização foi mais tardia, em parte porque estavam em terras de difícil acesso e, finalmente, porque diferente da costa, era pouco vantajoso para os colonos sua substituição por africanos escravizados para cá trazidos, dado o predomínio da economia extrativista.



O padrão de ocupação da Amazônia Legal vai mudar radicalmente com a Ditadura Militar e sua política de integração nacional. Primeiro, porque ocorreu na era do capitalismo monopolista e da globalização; segundo, porque era projeto do Estado a integração da região ao mercado nacional e internacional via incentivos fiscais aos empreendimentos privados (a maioria agropecuários) e grandes projetos estatais (estradas, mineração, usinas hidrelétricas); terceiro, ao abrir 15.000 quilômetros de estradas florestas a dentro, superou a limitação estratégica dos rios e, ao mesmo tempo, expôs a floresta à devastação; e quarto, ofereceu as condições financeiras, institucionais e repressivas para sua efetivação.

O padrão de disputa pela terra também se alterou, transformando-se em uma guerra aberta dos novos (empresas capitalistas) e antigos senhores de terra (latifundiários, especuladores e grileiros) contra indígenas e camponeses. Além de uma guerra política entre o Estado ditatorial e forças democráticas, religiosas, ambientalistas e nacionalistas, que disputavam a destinação das terras públicas.

A disputa pelas Terras Públicas

A quase totalidade das terras da Amazônia Legal era não destinada, isto é, as terras eram públicas. A destinação das terras públicas estava e, ainda está, no centro das disputas na Amazônia Legal. Contudo, com a Ditadura Militar, esta disputa alcançou um nível sem precedentes de violência paraestatal e estatal e a resultante estabeleceu tendências de danos ambientais e agressões aos direitos humanos presentes até hoje.

A disputa pela destinação das terras públicas, já naquele período, incluía os povos indígenas e os ambientalistas. Não há uma estimativa da área total ocupada pelos territórios indígenas antes do golpe de 1964. Sabe-se que eram vastos, porque o padrão de ocupação dos não indígenas, desde os tempos coloniais, se deu às margens dos rios e com baixa densidade demográfica. Quando se deu o golpe de abril de 1964, a área total de terras indígenas declaradas ou reconhecidas era da ordem de 2,7 milhões de hectares – basicamente, o Parque Indígena do Xingu, com seus 2.642.000 hectares.

A apropriação das terras públicas por latifundiários e projetos empresariais significava, quase sempre, a invasão dos territórios indígenas, provocando mortes, seja pela violência física, seja pela disseminação de doenças para as quais os indígenas não tinham imunidade. Para muitos estudiosos, se caracterizou genocídio. Houve uma campanha internacional, que obrigou a Ditadura Militar a aceitar a visita de três comissões internacionais, entre 1970 e 1971, sendo uma delas da Cruz Vermelha Internacional. Denúncias de violações de direitos humanos contra indígenas foram apresentadas ao Tribunal Russell II, realizado entre 1974-1976 e, também, à quarta sessão desse tribunal internacional, realizado em 1980 em Roterdã. Nessa sessão, foram julgados os casos Waimiri Atroari, Yanomami, Nambikwara e Kaingang de Mangueirinha, tendo o Brasil sido condenado (COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE, 2015, p. 62).

Mesmo sem abandonar seu projeto de integração da Amazônia, a Ditadura Militar foi obrigada a declarar e/ou reconhecer terras indígenas que, em 1987, totalizaram 82,5 milhões de hectares, quase totalmente na Amazônia Legal, como nos informa Elias dos Santos Bigio:

Em 1987, o governo José Sarney estimava uma população indígena de 220.000 pessoas. Reconhecia a existência de 467 áreas indígenas, que totalizavam 82.544.163 ha, que era igual a 825.441 km², o que correspondia a 9,7% do território nacional.

Estavam demarcadas 191 terras indígenas, 30.856.265 ha, ou seja, apenas 37%, e faltava ainda demarcar 276 terras indígenas, o que totalizava uma área de 51.687.898 ha, 63% das terras indígenas reconhecidas pelo governo federal (FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO; SUPERINTENDÊNCIA DE AGRICULTURA FAMILIAR, 1987).

De forma semelhante, submetida à crítica internacional, particularmente na Conferência de Meio Ambiente e Desenvolvimento Humano de Estocolmo de 1972, quanto à sua política de sistemático desrespeito à proteção ambiental, a ditadura foi obrigada a instituir Unidades de Conservação na Amazônia Legal, da ordem de 13 milhões de hectares até 1985 (VIANA, 2010).

A declaração ou reconhecimento de Terras Indígenas e a instituição de Unidades de conservação não barraram o processo de apropriação dos bens comuns, especialmente de terras, florestas, águas e minérios. Este processo se deu por variadas formas, algumas delas ilegais, irregulares, quando não “regularizadas” pelas políticas de Estado, ou de forma combinada com a corrupção de agentes do Estado, como demonstrou o Relatório Veloso da Comissão Parlamentar de Inquérito, destinada a investigar a aquisição de terras por estrangeiros, criada em 1968, proposta pelo Deputado Márcio Moreira Alves (MDB) e relatada pelo deputado Haroldo Velloso (ARENA) (OLIVEIRA, 2010).

Contudo, durante o período de transição civil (Governo José Sarney, 1985-1989), aconteceu um fato político importante, que foi a Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988, quando emergiram forças democráticas capazes de conseguir vitórias significativas ao nível da Constituição Federal, particularmente em termos de direitos humanos, direitos ambientais, direitos dos povos indígenas e direito à terra ou reforma agrária. Estabeleceu-se hegemonia em torno destes direitos que encontraram correspondência com o crescimento em todo o mundo da luta ambientalista, da defesa dos direitos humanos e da defesa dos direitos dos povos originários, contribuindo para o desenho de um novo quadro de destinação das terras da Amazônia.

O quadro abaixo mostra o que aconteceu durante os 21 anos da Ditadura Militar (de 1964 a 1985): 1) em 1960, pouco antes do golpe de 1º de abril de 1964 e subsequente instalação da Ditadura Militar, apenas 50 milhões de hectares das terras públicas da Amazônia Legal tinham sido destinadas, das quais 93,4% para estabelecimentos agropecuários, sendo insignificantes as porcentagens destinadas a projetos de colonização, assentamento e terras indígenas; 2) ao final do período, em 1985, 66,2%

das terras destinadas foram ocupadas por estabelecimentos agropecuários; já se notando um acréscimo importante da participação de Terras Indígenas (5,91%) e 2,15% para projetos de colonização e reforma agrária; e as terras destinadas a Unidades de Conservação passaram de 1,10% para 2,50% do total.

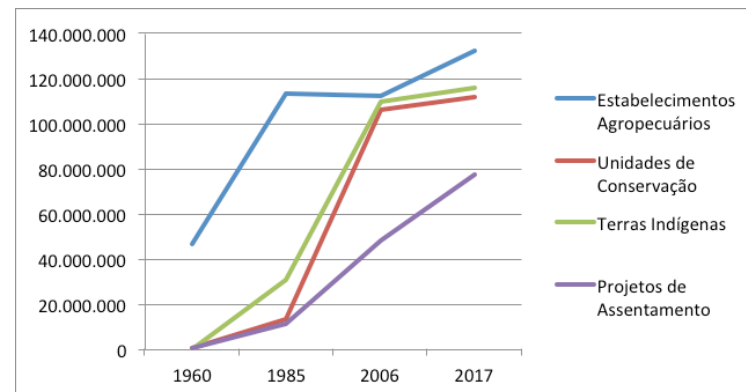
De 1985 a 2006, houve uma mudança qualitativa na destinação das terras públicas da Amazônia Legal: os Territórios Socioambientais (Terras Indígenas e Unidades de Conservação) já detinham 41,25% do total da área da Amazônia Legal, enquanto os Territórios do Capital (Estabelecimentos Agropecuários) ficavam com 21,59%; e os Territórios Camponeses (Projetos de Assentamento e Comunidades Quilombolas) com 9,35%.

DESTINAÇÃO	1960	%/AL	1985	%/AL	2006	%/AL	2017	%/AL
Estab. Agropecuários	46.728.710	8,95	113.570.130	21,8	112.661.730	21,59	132.374.688	25,4
Unidades de Conservação	564.529	0,11	13.084.321	2,5	105.990.424	20,31	111.559.600	21,4
Terras Indígenas	4.730	0	30.856.265	5,91	109.269.820	20,94	115.610.445	22,2
Projetos de Assentamento	509.753	0,1	11.248.675	2,15	48.275.638	9,25	77.610.975	14,9
T.Públicas Militares e outras	2.160.000	0,41	2.923.701	0,56	7.000.000	1,34	7.000.000	1,34
Territórios Quilombolas	0	0	0	0	566.530	0,1	2.000.000	0,38
Outras Destinações (*)	27.774.580	5,32	28.059.210	5,38	70.155.160	13,44	25.786.600	4,94
Terras Sem Destinação(**)	444.000.000	84,5	322.000.000	61,7	67.823.000	12,9	49.800.000	9,54
TOTAL	521.742.302	99,39	521.742.302	100	521.742.302	99,87	521.742.308	100

Fonte: IBGE. MMA. INCRA.

Observações: 1) Os dados referentes a Terras sem destinação e outras destinações são estimativas do autor, a partir dos dados oficiais; 2) A área total das Comunidades Quilombolas reconhecidas era de 2.720.579 hectares para todo o Brasil, o número de 2.000.000 para a Amazônia Legal é uma estimativa do autor.

O demonstrativo abaixo mostra as curvas das diferentes destinações de terras públicas no período de 1960 a 2017. Embora a curva dos Estabelecimentos Agropecuários esteja no topo, está seguida pelas curvas das Terras Indígenas e Unidades de Conservação.



Destinação de Terras na Amazônia Legal

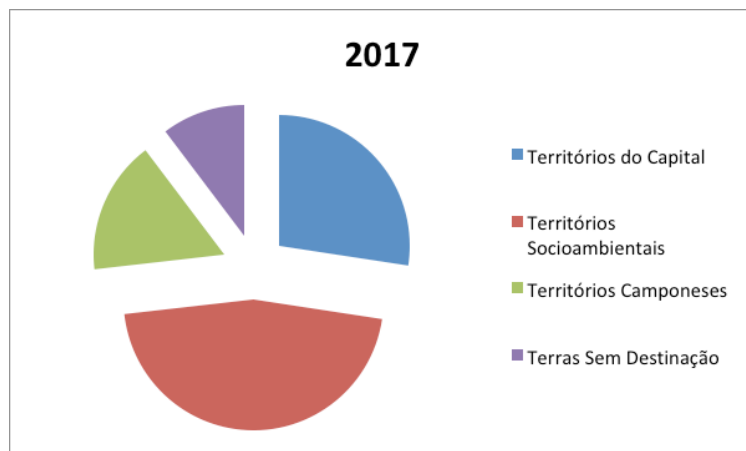
Sintetizando: 1) as terras destinadas às Unidades de Conservação e às Terras Indígenas totalizaram 41,25% em 2006 e 43,53% da área total da Amazônia Legal em 2017, quando ao final da ditadura, em 1985, era de apenas 8,41%; 2) o total de área dos estabelecimentos agropecuários estabilizou-se em torno dos 25,37%; e 3) a área total dos projetos de assentamento saltou de 2,15% para 14,87%.

O quadro atual da ocupação das terras na Amazônia Legal

Uma vista geral do mosaico das diferentes destinações das terras na Amazônia Legal é oferecida pela imagem a seguir e, de uma forma bem discriminada, uma síntese histórica no quadro subsequente.

Conceitualmente, trabalharemos com três categorias básicas: territórios do capital (estabelecimentos agropecuários onde é permitida a conversão de terras em pastagens e culturas agrícolas, respeitadas às limitações impostas pelo Código Florestal); territórios camponeses (permitida a conversão nos termos do Código Florestal) e territórios socioambientais (Terras Indígenas e Quilombolas onde se permite a cultura de subsistência, segundo os costumes e Unidades de Conservação, exceto Áreas de Proteção Ambiental (Apas), nas quais só se conversam naquelas unidades de uso sustentável, por seus moradores, p. ex. extrativistas).

Categorias	2017	%/AL
Territórios do Capital	132.374.688	25,4
Territórios Socioambientais	221.170.045	43,5
Territórios Camponeses	79.610.975	15,3
Terras Sem Destinação	49.800.000	9,54



Os impactos decorrentes das diferentes destinações das terras na Amazônia Legal

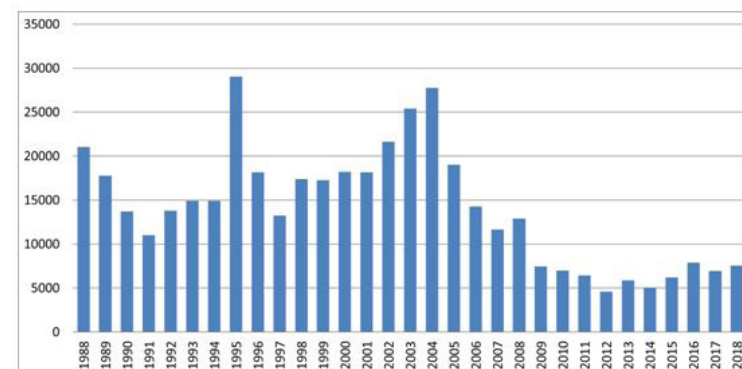
Observando, mais detidamente, a que atividades produtivas se destinaram os 65,8 milhões de hectares desmatados até 2017, veremos que 77,3% (50,8 milhões de hectares) foram transformados em pastagens plantadas; e 22,7% (11,9 milhões de hectares) em algumas poucas espécies da agricultura. Conclusão, substituiu-se a floresta por pastagens para bois, de baixa produtividade, com todas as consequências negativas que isto gera em termos de mudanças climáticas. Observe que estamos trabalhando com os dados do IBGE, enquanto organizações não governamentais que trabalham com dados do INPE estimam em 70.069.200 hectares a área total já desmatada¹.

¹ https://rainforests.mongabay.com/amazon/deforestation_calculations.html.

ANO	NÚMERO	ÁREA TOTAL	ÁREA LAVOURA	ÁREA PAST. PLANT.	ÁREA CONVERTIDA	A C/TOTAL
1960	411.609	46.729.710	1.276.625	774.743	2.051.368	4,39
1985	1.037.318	114.372.011	5.840.030	18.529.422	24.369.452	21,31
2006	792.219	112.661.730	11.935.127	41.710.372	53.645.499	51,47
2017	918.887	133.223.160	14.935.869	50.881.941	65.817.810	49,4

Fonte: IBGE.; Censos Agropecuários 1960, 1985, 2006 e 2017.

Os territórios do capital, representados pelos estabelecimentos agropecuários (e também pelos empreendimentos minerários), geraram um impacto ambiental de grande monta cuja maior expressão é a série histórica do desmatamento da Floresta Amazônica (em menor escala também provocado pelos territórios camponeses). A taxa de desmatamento anual começou a ser calculada em 1988. Como se pode observar pelo demonstrativo seguinte, a curva cresce durante a Ditadura Militar, tem seu pico mais alto em 1995, decresce e volta a ter um pico um pouco menor que o de 1995 em 2004 e, desde então, segue em curva descendente até 2012, seu patamar mínimo e, nos anos de 2016 a 2018, volta a crescer.



Certamente que a curva das taxas anuais de desmatamento seria outra, mais grave, se a sociedade civil e o Estado não tivessem tomado duas decisões estratégicas: a) a destinação de 221,2 milhões de hectares para as Terras Indígenas e Unidades de Conservação – onde as taxas de desmatamento são nulas ou insignificantes; b) a elevação da cota de Reserva Legal da vegetação nativa em cada estabelecimento rural de 50% para 80%

da sua área total, quando situado no Bioma Amazônia, em 1996; e de 20% para 35%, quando no Bioma Cerrado, e 20% nos demais biomas – que contribuiu para a redução da taxa de desmatamento de cada estabelecimento agropecuário; c) a vigilância da sociedade civil sobre a evolução dos desmatamentos e queimadas na Amazônia Legal; e, como fator externo, d) o avanço da cidadania ambiental global que tem, na Floresta Amazônica, um referencial de luta.

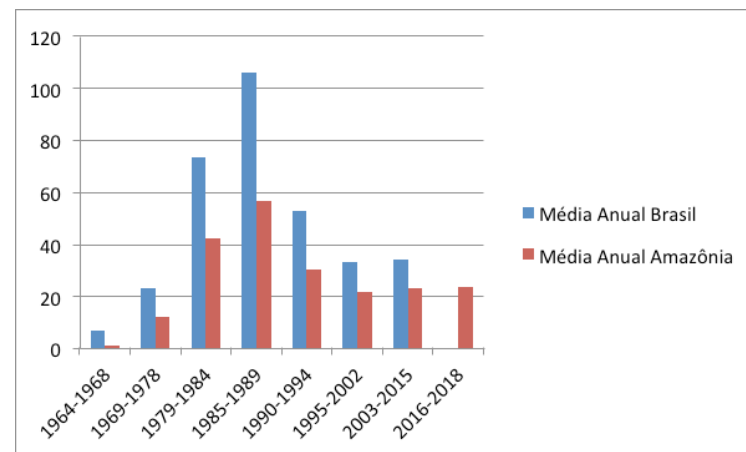
Uma segunda dimensão envolve o desrespeito aos direitos humanos ou, mais precisamente, à violência praticada por latifundiários, empresas privadas, empreendimentos públicos e forças paraestatais e estatais contra indígenas e camponeses durante este período. A Comissão Nacional da Verdade, em Texto Temático dedicado às violações dos direitos humanos dos povos indígenas, estima em 8.500 indígenas assassinados no período examinado de 1946 a 1988. Já em relação aos camponeses, este autor indica 2.310 camponeses assassinados no período de 1964 a 2018, sendo 1.364 na Amazônia Legal (59%).

Se observarmos a média anual de camponeses assassinados por cada período governamental, veremos que a curva é ascendente durante a Ditadura Militar, atinge o pico durante o governo de transição de José Sarney e percorre uma curva descendente, inclusive no período Temer.

Média anual de camponeses assassinados por período governamental (1964-2018).

Período	Média Anual Brasil	Média Anual Amazônia
1964-1968	6,8	1,4
1969-1978	23,1	12
1979-1984	73,7	42,5
1985-1989	106	56,8
1990-1994	52,8	30,2
1995-2002	33,4	21,7
2003-2015	34,1	23,3
2016-2018	26,3	23,6

Fonte: Autor.



A política socioambiental do governo Jair Bolsonaro e suas consequências

As eleições de 2018 levaram à presidência da República o deputado Jair Bolsonaro com um programa ultraneoliberal, apoiado pelo empresariado e, em especial, pelo agronegócio. Em verdade, a ampla frente de forças políticas e sociais, formada para afastar a presidente Dilma em 2016, foi vitoriosa nas eleições e, seu segmento mais conservador, incluindo militares, assumiu as rédeas do Estado. Esse governo ultraneoliberal propõe a redução da presença do Estado e a desregulamentação ambiental. Os representantes do agronegócio concentraram em suas mãos as instituições do Estado que dizem respeito à agricultura, meio ambiente, regularização fundiária e reforma agrária, terras indígenas e comunidades quilombolas. Logo, desde então, desenvolveram uma ofensiva para alterar as legislações correspondentes, via iniciativas do Executivo e do Legislativo, acompanhadas por forte campanha midiática. Alegam que as legislações ambiental, indígena e quilombola dificultam o desenvolvimento econômico do país, especialmente do agronegócio.

A Medida Provisória nº 886/2019, de iniciativa presidencial, sinalizou a política socioambiental do governo Bolsonaro, ao colocar sob a competência do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA), os temas de “reforma agrária, regularização fundiária de áreas rurais, Amazônia Legal, terras indígenas e terras quilombolas”. Insistindo, inclusive, com a transferência da competência sobre Terras Indígenas da FUNAI para o MAPA, já rejeitada quando da votação da MP 870/2019, que estabele-

leceu a nova estrutura administrativa da administração central.

O objetivo explícito é a liberação das terras protegidas pelas Terras Indígenas e Unidades de Conservação para a expansão do agronegócio, principalmente da pecuária e, secundariamente, da agricultura. Isto representaria a incorporação à fronteira agrícola de 221 milhões de hectares só na Amazônia Legal, dos quais, se não alterada a cota de Reserva Legal, poderiam ser convertidas até 44 milhões de hectares.

O segundo alvo objetiva abrir uma nova fronteira agrícola “porteira a dentro”, com a proposta radical de acabar com a obrigatoriedade de os proprietários manterem as cotas de Reserva Legal. O impacto de tal medida foi avaliado pelo Observatório do Clima a partir da análise dos dados do Cadastro Ambiental Rural (CAR) do Serviço Florestal Brasileiro, que estimou em 188 milhões de hectares o total de vegetação nativa identificados como Reserva Legal. Caso essa imensa floresta de 188 milhões de hectares fosse convertida em pastagens ou agricultura, se perderia todos os serviços ambientais que ela produz em benefício de todos, inclusive dos proprietários.²

A ONG Climate Policy Initiative, em parceria com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, levantou até 2 de julho de 2020, 55 projetos de leis que propõem alterar o Código Florestal. Alguns mais radicais, como o PL 2362/2019, de autoria dos senadores Flávio Bolsonaro e Márcio Britto, propõem simplesmente acabar com a Reserva Legal. Outros propõem alterar parâmetros da Reserva Legal, para rebaixá-los e vários propõem alterar prazos dados pela lei 12.621/2012, para os proprietários adequarem a recomposição das áreas ilegalmente desmatadas.

A política socioambiental do governo Bolsonaro é expressa não apenas por alterações de competências de ministérios e dos parâmetros legais, mas principalmente por uma gestão deliberada de omissão em termos de fiscalização ambiental, desmantelamento dos órgãos ambientais e ativismo por liberação da expansão de atividades produtivas sobre as Áreas Protegidas.

Os resultados dessa política não tardaram a aparecer. Segundo o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), a taxa de desmatamento da Amazônia elevou de 7.536 km² em 2018 para 10.129 km² em 2019 e, segundo projeções, pode alcançar mais

²A única fonte de dados sobre reserva legal e áreas de proteção permanente é o Cadastro Ambiental Rural (CAR) administrado pelo Serviço Florestal Brasileiro que através da página do Ministério do Meio Ambiente, consultada em 01.10.2020, informa que até 31 de janeiro de 2020 tinham sido cadastrados 6,5 milhões de imóveis rurais com área total de 543.703.650,46 hectares.

de 13.000 km² em 2020. As consequências virão em seguida: o Brasil não cumprirá as metas intermediárias derivadas do Acordo de Paris sobre Mudanças Climáticas e da Lei nº 12.187, de 29 de dezembro de 2009, que estabeleceu a Política Nacional sobre Mudança do Clima. Logo, se a curva do desmatamento continuar ascendente por mais alguns anos, provavelmente, o Brasil não cumprirá a sua meta de redução das emissões de CO₂eq de 36,1% a 38,9% das emissões projetadas para 2020 até 2030.

Carlos Nobre, cientista brasileiro membro do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas da ONU (IPCC, sigla em inglês), cuja equipe ganhou o Prêmio Nobel da Paz de 2007, alerta:

Quando a gente coloca tudo isso junto, mudanças climáticas devido ao aquecimento global e devido ao desmatamento, e a maior vulnerabilidade da floresta úmida aos incêndios, nós fizemos vários cálculos e chegamos à conclusão de que nós estamos muito próximos deste ponto de não-retorno, em que 50-60, até 70% da Amazônia vai virar uma savana degradada. Não é uma savana com a riquíssima biodiversidade do Cerrado porque essa transição seria muito rápida, em três a cinco décadas, não daria nem tempo da rica biodiversidade do Cerrado, já adaptada para um clima mais seco, se propagar nessa escala de tempo. Talvez as espécies do Cerrado levassem alguns séculos para cobrir esse ambiente.³

Diante do incremento das queimadas e desmatamento, sinaliza por uma política sustentável e inclusiva: A “floresta em pé” gera produtos com valor econômico para o presente e o futuro superior ao da destruição da floresta e sua substituição por terras agrícolas ou mineração⁴.

Concluindo, a Amazônia está em risco, mas ainda há esperança.

³ Entrevista de Carlos Nobre a Rafael Duarte durante o segundo episódio do Podcast Reconecta: “Amazônia em risco e a crise disse do clima que precisamos resolver”. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/600212-destruicao-da-amazonia-pode-transforma-la-em-deserto-e-desencadear-pandemias>. Postado em 23 de junho de 2020. Acesso em: 1 out. 2020.

⁴ Carlos Nobre em <https://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/redacao/2019/10/18/carlos-nobre-sugere-um-modelo-economico-para-salvar-a-amazonia.htm>. Consultado em 01.10.2020.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Marta Maria. Diagnóstico da população indígena no Brasil. *Cienc. Cult.*, São Paulo, v. 60, n. 4, out. 2008. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v60n4/a10v60n4.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2020.
- BIGIO, Elias dos Santos. A ação indigenista brasileira sob a influência militar e da Nova República (1967-1990). *Revista de Estudos e Pesquisas*, FUNAI, Brasília, v. 4, n. 2, p.13-93, dez. 2007. Disponível em: [http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/revista_estudos_pesquisas_v4_n2/Artigo_1_Elias_Bigio_A_acao_indigenista_brasileira_sob_a_influencia_militar_e_da_NovaRepublica_\(1967-1990\)1.pdf](http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/revista_estudos_pesquisas_v4_n2/Artigo_1_Elias_Bigio_A_acao_indigenista_brasileira_sob_a_influencia_militar_e_da_NovaRepublica_(1967-1990)1.pdf). Acesso em: 10 já. 2020.
- COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE (CNV). V. II. Brasília, 2015.
- DE OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. A questão da aquisição de terras por estrangeiros no Brasil – um retorno aos dossiês. *AGRÁRIA*, São Paulo, n. 12, p. 3-113, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/agraria/article/view/702>. Acesso em: 25 jan. 2020.
- OBSERVATÓRIO DO CLIMA. Agromitômetro: Evaristo de Miranda. Disponível em: <http://www.observatoriodoclima.eco.br/agromitometro-evaristo-de-miranda/25-January-2019>. Acesso em: 1 out. 2020.
- OLIVEIRA, Adélia Engrácia de. Ocupação humana. In: SALATI, Eneas et al. *Amazônia: desenvolvimento, integração e ecologia*. São Paulo: Brasiliense, (Brasília), Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 1983.
- VIANA, Gilney. A Amazônia (a onça pintada) se defende. In: PIETÁ, Elói (org.). *A nova política econômica: a sustentabilidade ambiental*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2010. p. 185-200.

O DESENVOLVIMENTO E A VIOLÊNCIA CONTRA OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

Gilberto Vieira dos Santos

2

40

Geógrafo, mestre em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe pelo Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita" (UNESP). Membro do Conselho Indigenista Missionário (Cimi), do Grupo de Pesquisa "Centro de Estudos de Geografia do Trabalho da UNESP e do Núcleo de Estudos da Amazônia (NEAz) do Centro de Estudos Multidisciplinares (CEAM) da Universidade de Brasília (UnB).



Foto: Gilberto Vieira

Introdução

A perspectiva do desenvolvimento ainda vigente no Brasil e em outros países latino-americanos tem suas raízes lançadas há mais de seis décadas. Desde o discurso de Harry Truman, em 1949, quando de sua posse no segundo mandato como presidente dos Estados Unidos, o tema do desenvolvimento passou a constar na perspectiva de governos, empresários e até no imaginário da maioria daqueles que habitam os denominados por Truman de *underdeveloped*, subdesenvolvidos.

Em seu discurso, Truman afirma que:

Nós devemos iniciar num novo e corajoso programa para levar nosso avanço técnico, científico e o grande progresso industrial às áreas subdesenvolvidas que necessitam de melhorias para crescer. Pela primeira vez na história o conhecimento, as conquistas e as habilidades da humanidade serão usados para aliviar a pobreza desses povos (TOTA, 2017, p. 70).

Nesta perspectiva, apresentada pelo, então, presidente da maior potência econômica no período, o mundo estaria dividido entre países desenvolvidos, estando os Estados Unidos da América na liderança e, uns outros tantos países subdesenvolvidos, que deveriam caminhar na direção do ideal estadunidense para chegar ao mesmo desenvolvimento.

No Brasil, como toda a América do Sul que listava entre estes países, a corrida rumo a um suposto desenvolvimento significou o aprofundamento da exploração daquilo que se podia “oferecer”: riquezas naturais e mão de obra. A exploração de uma e de outra não se fez sem a implementação da violência.

Para revisitar esse processo, cremos que um recorte histórico, a partir dos anos 1960, nos possibilita uma visualização e a constatação do quão violenta a perspectiva desenvolvimentista se abateu sobre os povos indígenas, mormente a partir do golpe civil-militar de 1964. Sob o discurso de integração, foi pensado o chamado desenvolvimento no período como elaborou o governo do, então, Presidente Marechal Humberto Castelo Branco que, em 1966, criou a SUDAM, Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia (Lei 5.173/1966¹).

¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5173.htm. Acesso em: 3 ago. 2016.

A chamada integração, que se daria em terras supostamente vazias, ganha força a partir dos anos 1970 com a criação do Plano de Integração Nacional (PIN), criado no governo do segundo presidente militar Emílio Garrastazu Médici (Lei 1.106/1970)². Somados os lemas: “integrar para não entregar” e “terra sem homens para homens sem terra”, caracterizam bem o que foi este período, em que desconsiderando totalmente a presença de povos indígenas e posseiros, projetos agropecuários e de infraestrutura foram implantados na região amazônica.

Estes projetos traziam em si a ideia de que para o país alcançar o *status* de desenvolvido, como apontava o exemplo norte-americano, dever-se-ia passar por um crescimento econômico. Como nos afirma Gudynas (2011):

La idea del desarrollo quedó, por tanto, atada al crecimiento económico y en consecuencia, también quedaron subordinados los temas del bienestar humano, ya que se consideraba que la desigualdade y la pobreza se resolverían esencialmente por medios económicos (GUDYNAS, 2011, p. 23).

Este mesmo autor, em outro de seus textos, nos traz com maiores detalhes a caracterização dominante deste desenvolvimento:

Las ideas convencionales acerca del desarrollo lo entienden como um continuado progreso que se desenvuelve en varios planos, todos vinculados entre sí, como crecimiento económico, el avance de la ciencia y la tecnología, o una construcción política y cultural a imagen de los países industrializados. El desarrollo es, por lo tanto, un conjunto de conceptos, sus institucionalidades y prácticas, [...] Entendido en esa pluralidad, el desarrollo es una idea dominante, donde una de sus expresiones actuales más vigorosa es el extractivismo (GUDYNAS, 2013, p. 190).

Para não deixar dúvidas sobre o que entende por extrativismo, o autor explica que este, em sentido preciso, significa a extração de grandes volumes de recursos naturais que são, na maior parte, exportados como matérias primas.

² Disponível em <https://goo.gl/OMslXG>. Acesso em: 4 dez. 2016.

O desenvolvimentismo na região amazônica e a violência

É na perspectiva extrativista, mormente na região amazônica, que sobre os territórios e sobre os povos indígenas, os processos de violência e expropriação se abateram, desconsiderando ou “apagando” suas existências para dar lugar a exploração econômica insana, degradadora da natureza e exploradora dos humanos.

Cabe aqui um breve adendo, que é o fato de que, já à época dos programas de desenvolvimento, vigoravam direitos dos povos indígenas sobre seus territórios. Assim vejamos:

. O *Alvará Régio* (1680): estabelecia que os povos indígenas eram os primeiros e naturais senhores, inclusive das terras que se tornaram sesmarias;

. A Constituição de 1934: aponta para o “respeito à posse territorial dos povos indígenas”, proibindo sua venda.

As Constituições de 1937 e 1946: reafirmam a de 1934;

. A Constituição de 1967: determina que “as terras ocupadas por silvícolas fazem parte do Patrimônio da União” e que “teriam o usufruto exclusivo dos recursos naturais e de todas as utilidades existentes em suas terras”.

Ou seja, mesmo sem o significativo avanço que representou a aprovação do texto constitucional de 1988, em que não só o direito originário dos povos indígenas sobre seus territórios é assegurado, legislações anteriores já apontavam para esta garantia que, aliás, são resgatadas no Artigo 231 da Constituição hoje em vigor. O que houve, então, foi o sistemático desrespeito a estes direitos territoriais e aos Direitos Humanos destes povos.

Na base deste intenso e tenso desrespeito, genocida na essência, está a dicotomia “homem-natureza”, onde a segunda está a serviço do primeiro. Acosta (2012) nos afirma que a questão é conceitual:

A dificuldade reside no conceito. Um conceito que ignora totalmente os sonhos e as lutas dos povos subdesenvolvidos, muitas vezes truncados pela ação direta das nações consideradas desenvolvidas. Um conceito, que embora seja uma reedição dos estilos de vida consumistas e predadores dos países centrais, é impossível de ser repetido em nível global. Basta ver que atualmente tudo indica que o crescimento material infinito poderia terminar em um suicídio

coletivo. [...] Se a ideia de desenvolvimento está em crise em nossa paisagem intelectual, devemos necessariamente questionar o conceito de progresso, entendido como a lógica produtivista de ter cada vez mais, que surgiu com força há uns 500 anos na Europa. Para cristalizar este processo expansivo, o capitalismo consolidou aquela visão que colocou o ser humano, figurativamente falando, fora da natureza [...] E com isso continuou acelerada a via para dominá-la e manipulá-la (ACOSTA, 2012, p. 198-200).

Submetidos à mesma manipulação estão os povos indígenas, vistos como “naturais”, portanto, passíveis e não agentes nos processos de desenvolvimento. Vistos como sem alma no início da colonização e como empecilhos ao desenvolvimento na história recente, não haveria outro caminho a não ser retirá-los da estrada que leva ao crescimento econômico, mesmo que para isso seja necessário o uso da violência.

Segundo o Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade (CNV)³ (2014), durante a ditadura civil-militar no Brasil foram mortos pelo menos 8.300 indígenas nas diversas regiões brasileiras. Podemos deduzir que este número foi bem maior, como possivelmente foi maior que os 434 não indígenas mortos e desaparecidos durante a ditadura, número também resultante da pesquisa da Comissão.

No capítulo “Violações de Direitos Humanos dos Povos Indígenas⁴”, do Relatório da Comissão Nacional da Verdade, publicado em dezembro de 2014, constam entre os indígenas mortos pela ditadura militar, 3.500 pertencente ao povo Cinta-Larga (RO/MT). Destes, não se pode esquecer o chamado “Massacre do Paralelo 11”, ocorrido no início da década de 1960; constam ainda 2.650 indígenas mortos entre os Waimiri-Atroari (Amazonas), vitimados principalmente quando da abertura da BR 174; 1.180 mortos do povo Tapayuna (Mato Grosso), 354 entre o povo Yanomami (AM/RR) que sofre até hoje com os garimpos que invadem seu território; 192 indígenas Xetá (Paraná), 176 Panará (Mato Grosso), 118 Parakanã (Pará), 85 Xavante (Mato Grosso) 72 Araweté e 14 indígenas Arara (Pará).

³ A Comissão Nacional da Verdade foi criada pela Lei 12528/2011 e instituída em 16 de maio de 2012 com a finalidade de apurar graves violações de Direitos Humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988. Em dezembro de 2013, o mandato da CNV foi prorrogado até dezembro de 2014 pela medida provisória nº 632.

⁴ Disponível em: <https://goo.gl/YvzwO>. Acesso em: 3 ago. 2016.

Estes números são apenas parte daqueles que foram vítimas durante o período, pois os levantamentos realizados pela CNV elencaram informações apenas de dez povos, num universo de 305 povos indígenas que há no Brasil.

Como afirma o Relatório desta Comissão, em seu Resumo Executivo, referindo-se ao Capítulo Violações de Direitos Humanos de Povos Indígenas:

Os povos indígenas no Brasil sofreram graves violações de seus direitos humanos no período entre 1946 e 1988. O que se apresenta neste capítulo é o resultado de casos documentados, uma pequena parcela do que se perpetrou contra os índios. Por eles, é possível apenas entrever a extensão real desses crimes, avaliar o quanto ainda não se sabe e a necessidade de se continuar as investigações (BRASIL, 2014, p. 198).

46

Mesmo sabendo disso e que houve outras formas de violência, como tortura, prisões e expulsão de seus territórios, estas informações são mais que o suficiente para uma noção dos impactos das ações do Estado sobre estes povos.

E para “entrever a extensão real destes crimes”, vejamos o caso dos Cinta-Larga, por exemplo, que vivem ainda hoje entre o noroeste do Mato Grosso e sudeste de Rondônia. Como analisou Kátia Brasil e Elaize Farias⁵, desde a década de 1950, estima-se que uma população de cinco mil Cinta-Larga foi morta por diversos meios: envenenamento por alimentos misturados com arsênico; aviões que atiravam brinquedos contaminados com vírus da gripe, sarampo e varíola; e assassinatos por pistoleiros ou em emboscadas nas quais suas aldeias eram dinamitadas.

Dentre as obras relevantes que abordaram o tema dos povos indígenas do Brasil, há um filme de ficção, porém muito próximo de toda a verdade da crueldade e violência que se abateu sobre os indígenas. Em 1985, com a direção de Zelito Viana, o filme “*Avaeté: semente da vingança*” retrata parte da violência sofrida pelos Cinta-Larga com destaque para o *Massacre do Paralelo 11*, efetivado por seringalistas na região onde hoje está a cidade de Juína (MT). A partir do atestado de *inexistência de índios*, apresentado pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) aos empresários interessados em explorar a região, estes faziam a chamada “limpeza” da área. Como atesta o Relatório da Comissão Nacional da Verdade:

⁵ Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/comissao-da-verdade-ao-menos-83-mil-indios-foram-mortos-na-ditadura-militar/>. Acesso em: 25 jun. 2020.

Muitas dessas violações de direitos humanos sofridas pelo povo Cinta-Larga foram cometidas com a conivência do governo federal, por meio do SPI (Serviço de Proteção ao Índio), e depois da Funai, que permitiu a atuação de seringalistas, empresas de mineração, madeireiros e garimpeiros na busca de ouro, cassiterita e diamante. Omitiram-se em tomar providências diante dos diversos massacres que ocorreram na área indígena” (BRASIL, 2014, p. 231).

De forma tristemente irônica, os Cinta-Larga seguem hoje com problemas relacionados ao garimpo de diamante na mesma região, vítimas do assédio e do tráfico do mineral.

Com outros requintes, também pelas ‘mãos da ditadura’, outro povo sofreu com a deportação, prática comum no processo de abertura de áreas para a “integração” via agropecuária do Centro-Oeste e Amazônia Legal. Os Xavante, da Terra Indígena Marãiwatsédé, localizada no nordeste de Mato Grosso, foram retirados de seu território tradicional em 1966, carregados por aviões da Força Aérea Brasileira (FAB), para outra terra indígena, distante mais de 500 km, onde já havia um outro grupo do mesmo povo. Marãiwatsédé, então, foi transformada em parte de um dos maiores latifúndios da América Latina, à época. Segundo Oliveira (1989), o projeto agropecuário, então conhecido como Suiá-Missú, que se sobrepôs ao território indígena, chegou a somar 700 mil hectares. Esta deportação foi o ponto de inflexão de um processo que se iniciou, quando no início da década grupos xavante foram contatados por funcionários da fazenda, em um processo amistoso. O grupo indígena passou a viver próximo à sede da fazenda, até que sua presença se tornou um peso para os invasores de suas terras.

Somente quarenta e seis anos depois, em 2012, após pressões, processos judiciais em diferentes instâncias da justiça brasileira e muita luta e pressão interna e internacional, os xavante de Marãiwatsédé conseguiram recuperar seu território tradicional, já devastado pela ação de grileiros e pela intensa exploração por parte do agronegócio. Um documentário interessante para tomar contato com esta história, produzido por Maria Raduan, é “Vale dos Esquecidos”, possível de ser acessado nos meios digitais⁶. Materiais como este, que trazem às claras as contradições do desenvolvimento no Brasil, são históricas evidências que devem ser amplamente divulgadas.

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bmaaGjC4-Kg>. Acesso em: 28 jun. 2020.

47



Foto: Gilberto Vieira

Dentre as documentações sobre a recente história de violência contra os povos indígenas, o Relatório Figueiredo⁷ destaca-se pela densidade, detalhamento e pela quantidade de informações.

Elaborado em 1967, como resultado da recuperação de levantamentos feitos por uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) de 1963 - abafada pelo Golpe de 1964 - e por visitas realizadas pelo Procurador Jader Figueiredo em diversas regiões do país, o Relatório traz em suas mais de sete mil páginas os relatos da intensa e sistemática violência contra os povos indígenas. Evidenciou práticas de tortura, prisões arbitrárias e mortes cometidas contra diversos povos indígenas, com a anuência e ação do Estado brasileiro, principalmente através do Serviço de Proteção ao Índio.

Como nos relata Resende (2015):

Em 1967, é constituída uma nova Comissão de Inquérito pela Portaria nº 239/67 do Ministério do Interior presidida por Jader Figueiredo para investigar e apurar o que havia sido cometido de irregular pelo SPI. Instalada em três de novembro de 1967, Figueiredo e sua equipe logo começaram a levantar as provas testemunhais e documentais. A Comissão percorreu mais de 16.000 mil quilômetros pelo interior do país, de Norte a Sul, e visitaram mais de 130 postos indígenas (DAVIS, 1978, p. 10). Dezenas de testemunhas foram ouvidas e centenas de documentos da sede e das cinco inspetorias visitadas foram reunidos (M.I. – 44 – 204, 1968, p. 2).

Em março de 1968, Jader Figueiredo apresentava os resultados das investigações ao Ministro do Interior. O General Albuquerque Lima, ministro do Interior, deu uma entrevista coletiva no Rio de Janeiro tornando público os resultados do Relatório. Pouco tempo depois, o Relatório desapareceria e, até a sua redescoberta em abril de 2013, os únicos registros disponíveis eram os presentes em reportagens publicadas após a entrevista coletiva do Ministro do Interior (RESENDE, 2015, p. 496).

Devemos esta importante descoberta, ao então vice-presidente do Grupo Tortura Nunca Mais, Marcelo Zelic, que em suas buscas localizou o arquivo com o Relatório no Museu do Índio, do Rio de Janeiro.

Assustadores relatos demonstraram as ações do Estado brasileiro através dos servidores do SPI:

O índio, razão de ser do SPI, tornou-se vítima de verdadeiros celerados, que lhes impuseram um regime de escravidão e lhes negaram o mínimo de condições de vida compatível com a dignidade da pessoa humana.

É espantoso que exista na estrutura administrativa do País repartição que haja descido a tão baixos padrões de decência. E que haja funcionários públicos, cuja bestialidade tenha atingido tais requintes de perversidade. Venderam-se crianças indefesas para servir aos instintos de indivíduos desumanos. Torturas contra crianças e adultos, em monstruosos e lentos suplícios, a título de ministrar justiça.

Para mascarar a hediondez desses atos invoca-se a sentença de um capitão ou de uma de polícia indígena, um e outro construídos e manobrados pelos funcionários, que seguiram religiosamente a orientação e cumpriram cegamente as ordens (BRASIL, 1968, p. 4912).

A animalização, que se estabelecia na relação dos servidores para com os indígenas, não parece distinguir das formas de tratamento dispensadas aos escravizados dos tempos coloniais.

Os espancamentos, independentes de idade e sexo, participam de rotina e só chamavam a atenção quando, aplicados de modo exagerado, ocasionavam a invalidez ou a morte. Havia alguns que requintavam a perversidade, obrigando pessoas a castigar seus entes queridos. Via-se então, filho espancar mãe, irmão bater em irmã, e assim por diante.

O tronco era, todavia, o mais encontrado de todos os castigos, imperando na 7ª Inspetoria. Consistia na trituração do tornozelo da vítima, colocando entre duas estacas enterradas juntas em ângulo agudo. As extremidades, ligadas por roldanas, eram aproximadas lenta e continuamente [...].

Sem ironia pode-se afirmar que os castigos de trabalho forçado e de prisão em cárcere privado representavam a humanização das relações índio-SPI.

Isso porque, de maneira geral, não se respeita o índio como pessoa humana, servindo homens e mulheres, como animais de carga, cujo trabalho deve reverter ao funcionário. No caso da mulher, torna-se mais revoltante porque as condições eram mais desumanas (BRASIL, 1968, p. 4912-4913).

⁷ Disponível em: <https://goo.gl/pCcR6Z>. Acesso em: 18 jan. 2017.

Ações como estas ganharam visibilidade em 1966, quando três anos depois do fato, o massacre contra os Cinta-Larga ganhou a imprensa internacional e resultou no fim do SPI, substituído pela Fundação Nacional do Índio (Funai), criada em 1967. Infelizmente, muito do quadro do SPI simplesmente migrou para o “novo” órgão indigenista.

A importância do Relatório Figueiredo, que pela revelação de tamanha desumanidade já valeria muito, está para além da possibilidade de termos acesso às informações sobre as torturas e outras violências corporais. Um de seus ‘efeitos’ é a possibilidade de, em um documento oficial, termos a comprovação do processo de desterritorialização de povos indígenas como podemos ver no fragmento que segue:

[...] [No] Estado da Bahia, a exemplo do que tem acontecido em todo o território nacional, também [o] patrimônio indígena sofreu o esbulho de suas terras; que as terras esbulhadas eram localizadas no Sul do Estado, no município de Itabuna; que inicialmente a área de 50 mil hectares e sofreu um esbulho de 29 mil hectares; que os restantes 21 mil hectares também foram esbulhados posteriormente, porém da maneira mais cruel possível; que estas terras pertenciam aos índios Pataxó” (BRASIL, 1968, p. 3784, grifo nosso).

Os Pataxó Hã Hã Hãe da terra indígena Caramuru Catarina-Paraguassu, cujo roubo das terras foi relatado por Figueiredo, passados trinta anos de luta judicial, conseguiram somente em 2012 que os títulos de não indígenas que incidiam sobre suas terras fossem considerados nulos, em processo julgado no Supremo Tribunal Federal e, enfim, pudessem ter reconhecido o seu direito territorial. Um outro grupo Pataxó, que luta por seu território no extremo sul da Bahia, vem sofrendo uma série de despejos enquanto o Ministério da Justiça paralisou o processo de demarcação.

As contradições, portanto, fazem parte do até aqui chamado desenvolvimento, entendido desde o princípio como sinônimo de progresso. Este não reconhece a diversidade, tão pouco direitos originários, como já possuíam os povos indígenas sobre seus territórios.

Esta visão já estava presente no discurso desenvolvimentista estadunidense, segundo o qual todas as diferenças e barreiras deveriam ser rompidas para se acessar tal progresso/desenvolvimento. Os povos indígenas, muitos inclusive ainda não conta-

tados, sem a menor noção do processo no qual foram inseridos, pagaram com sangue, com seus territórios e, por vezes, com seu trabalho, o preço do progresso.

A perspectiva imanente ao chamado “neodesenvolvimento” se propõe a disponibilizar as terras e territórios dos povos indígenas – e igualmente dos camponeses, das comunidades tradicionais e as destinadas para áreas protegidas – à exploração descontrolada dos bens naturais, à expansão do agronegócio, da exploração mineral e à implantação de grandes empreendimentos e obras de infraestrutura (hidrelétricas, estradas, portos, hidrovias, linhas de transmissão e usinas nucleares).

As contradições inerentes às ações desenvolvimentistas, contudo, não estão presentes apenas nos governos ditatoriais e antidemocráticos. Fatidicamente pela manutenção da mesma perspectiva que relaciona desenvolvimento com crescimento econômico, mesmos governos considerados mais à esquerda ou populares assumiram em diferentes momentos e contextos práticas muito semelhantes ao período obscuro das ditaduras.

Gudynas (2011), ao apontar que a visão de desenvolvimento tem uma base ideológica, analisa que esta não possui distinções fundamentais quanto à relação com a natureza:

Corrientes de pensamiento muy diverso, desde los dependistas y marxistas de los años 1960, los neoliberales de los 1980, al progresismo reciente, rechazan la existencia de límites ecológicos al crecimiento perpétuo, minimizan los impactos ambientales, o consideran que estos pueden ser compensados económicamente, y perciben que su mandato es alimentar el progreso (GUDYNAS, 2011, p. 40).

Ainda, analisando a inserção de governos populares, o autor recorda que antigas perspectivas de desenvolvimento, aparentemente superadas, ressurgem nestes governos:

El caso de las prácticas concretas de los gobiernos progresistas, y sus planes de acción, la situación se hace todavía más compleja. Algunos manejan dentro de la ortodoxia macroeconómica (fue el caso de Lula da Silva o Tabaré Vázquez), y otros intentan intervenciones mayores, como el caso venezolano. Pero todos defienden el crecimiento económico como sinónimo de desarrollo, y conciben que éste se logra aumentando las expansiones y maximizando las inversiones. Esos son justamente los componentes claves del

“mito” del desarrollo destacados en la alerta de Celso Furtado. La idea del desarrollo propia de las décadas de 1960 y 1970, reaparece bajo um nuevo ropaje. Esta circunstancia explica el fuerte apoyo de los gobiernos progresistas a los sectores extractivos, tales como la minería o hidrocarburos, en tanto son medios para lograr ese “crescimento” por medio de exportaciones. Se ha generado así un neoextrativismo progressista [...] (GUDYNAS, 2011, p. 35).

Estes apontamentos nos remetem a outros fatos, como a implementação de um projeto que vem dos anos da ditadura cívico-militar brasileira: a usina hidrelétrica de Belo Monte no Pará, projeto que antes chamava-se Kararaô. Impossível não lembrar de que desde o governo Lula tal projeto foi empurrado “goela abaixo” sobre indígenas, ribeirinhos e outras populações que vêm sofrendo as consequências de uma obra faraônica e repleta de contradições.

Como não lembrar os bilhões de reais destinados ao agrogócio e engordados a cada ano nos governos de Lula e Dilma Rousseff, enquanto a chamada agricultura familiar penava por falta de real apoio? Como não lembrar dos incentivos aos produtores de álcool, de soja, milho, gado e outros commodities geradores de acumulação de uma elite e de conflitos no campo?

O que dizer dos conflitos na Bolívia em torno da proposta de abertura de uma estrada que cortaria a Terra Indígena e o Parque Nacional Isidoro-Secure (TIPNIS), projeto de interesse de empresas de exportação que consta na perspectiva da *Iniciativa para a Integração da Infraestrutura Regional Sul-Americana (IIRSA)*⁸?

Embora na prática muitas destas iniciativas resultem em prejuízos para a maior parte da população – despejos e caos urbano em Altamira, na região de Belo Monte, poluição por agrotóxicos e conflitos envolvendo a posse da terra – Gudynas (2011) nos alerta que estes governos, com seus *extrativismos progressistas* buscam um bom fim por meios tortos:

De esta manera, el extrativismo progresista cierra um vínculo de nuevo tipo, que promueve y legitima proyectos mineros o petroleros como necesarios para sostener planes de ayuda, tales como distintos bonos o pagos en dinero a los sectores más pobres (GUDYNAS, 2011, p. 36).

⁸ Uma referência sobre o tema é o texto de Paola Martínez: *Bolivia frente a la IIRSA- COSIPLAN ¿Entre el extractivismo y la integración?* Disponível em: <https://goo.gl/07UdqC>. Acesso em: 29 jan. 2017.

A voracidade do capital, contudo, não tem limites, daí a determinação dos gestores, financiadores e beneficiários deste modelo de ainda buscarem regredir ou suprimir os direitos fundamentais dos povos indígenas garantidos pela Constituição Federal e em tratados internacionais, apesar dos inúmeros benefícios já recebidos. Dessa determinação, resulta a injustiça que impõe sobre os povos a negação de seus direitos territoriais. O levantamento da situação gerada pela omissão do Estado brasileiro quanto à demarcação das terras indígenas nos apresenta o seguinte quadro:

Violências contra o patrimônio e contra a pessoa indígena

ANO	Omissão e morosidade na regularização de terras	Conflitos relativos a direitos territoriais	Invasões possessórias, exploração ilegal de bens naturais* e danos diversos ao patrimônio indígena	Assassinatos de indígenas
2009	34	10	43	60
2010	49	10	43	60
2011	46	11	42	51
2012	54	09	62	60
2013	51	10	36	53
2014	118	19	84	70
2015	654	18	53	54
2016	836	12	59	56
2017	847	20	96	110
2018	821	11	109	135
TOTAL	3.510	130	627	709

Fonte: CIMI, 2019. Organização: Gilberto Vieira dos Santos, 2020.

Nesta tabela, por certo, está uma parte da realidade, visto que o Conselho Indigenista Missionário (Cimi), responsável pelo levantamento a cada ano, afirma não conseguir efetivar o levantamento das informações em todas as terras indígenas. Não obstante, evidencia-se nestes dados a morosidade do Estado na regularização e demarcação das terras indígenas, a perenidade de invasões, conflitos e os prejuízos ao patrimônio natural e à vida de indígenas, assassinados a cada ano.

A interconexão destes dados nos possibilita entender que a negação do direito territorial se configura pela não demarcação,

mas também na exploração ilegal das terras demarcadas ou em processo de demarcação. Estas invasões e exploração dos bens não são feitas sem resistência por parte dos povos, o que leva lideranças e comunidades inteiras a situações de ameaças, ataques e assassinatos.

Diversas iniciativas configuram-se neste contexto, mas destaquemos algumas no campo legislativo federal que visam criar um campo propício para ampliar o avanço sobre os bens naturais e sobre as terras que de fato ou potencialmente estão fora do mercado.

No Poder Legislativo, verificamos uma verdadeira perseguição aos povos indígenas, o que também se repete contra quilombolas e comunidades tradicionais. Uma série de proposições legislativas tem sido manejadas na contramão dos direitos indígenas, principalmente no que se refere aos direitos territoriais.

Parlamentares da Frente Parlamentar da Agropecuária (FPA), a bancada ruralista, agem deliberadamente para inviabilizar a aplicabilidade dos preceitos constitucionais e não medem esforços no sentido de desqualificar os direitos e promover campanhas e ações anti-indígenas, fomentando, inclusive, a prática de violência física contra comunidades e lideranças indígenas. Este fato tornou-se evidente, quando foi divulgado, em fevereiro de 2014, um vídeo de uma audiência pública, realizada em novembro de 2013, no município de Vicente Dutra (RS), promovida pela Comissão de Agricultura da Câmara dos Deputados sobre a demarcação de terras indígenas. No vídeo, os então deputados federais da bancada ruralista, Alceu Moreira (PMDB/RS) e Luís Carlos Heinze (PPS/RS), incentivavam pequenos agricultores a expulsarem, “do jeito que for necessário”, os indígenas do povo Kaingang que reivindicam a demarcação de suas terras no município. O incentivo à violência, evidenciado na fala dos parlamentares, que utilizaram como exemplo o Pará e o Mato Grosso do Sul, estados reconhecidos pelas altas taxas de violências, encontram eco e efetividade em exemplos como o ocorrido no mesmo município de Vicente Dutra.

Esta postura, de incentivo à violência contra os povos, tem também seu lado aparentemente legal. São muitas as propostas de mudanças na Constituição Federal, principalmente através de Propostas de Emendas à Constituição (PEC), Projetos de Lei (PL), Projetos de Lei Complementar (PLP) ou Projetos de Decreto Legislativo (PDC) que buscam alterar o Artigo 231 da Constituição, artigo este que garante o direito original dos povos indígenas aos seus territó-

rios; alguns destes, também buscam retroceder em processos de reconhecimento de terras indígenas em curso.

Em publicação, que analisa os perfis da atuação de alguns parlamentares, lemos a afirmação do jornalista Guilherme Cavalli:

O resultado das eleições de 2014 anteviu uma guinada ao retrocesso. Parlamentares conservadores se consolidaram como maioria da Câmara Legislativa, de acordo com pesquisa do Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar (Diap). Instalou-se no Congresso brasileiro um projeto a ser gerido por militares, fundamentalistas religiosos e ruralistas. A 55ª legislatura (2015 a 2019) é a mais conservadora desde 1964. A constatação, quando analisada a partir dos direitos dos povos indígenas, corresponde à dura realidade enfrentada pelas populações tradicionais no último quadriênio (CAVALI, 2018, p. 13).

As mudanças propostas nos projetos apresentados por estes parlamentares, mormente vinculados ao agronegócio e mineradoras, buscam atender, explicitamente, a demanda destas bancadas e do setor econômico que estas bancadas representam. Na prática, objetivam reinserir no mercado de terras ou abrir a possibilidade de exploração de terras indígenas que, por sua característica constitucional, somente podem ser utilizadas por esses povos que possuem o seu usufruto exclusivo.

É no enfrentamento a estas ameaças ou efetivas ações de agentes do Estado ou particulares, que buscam retroceder nos direitos dos povos indígenas, que articulando-se entre si e com aliados, estes povos vêm fazendo suas lutas e incidências junto aos poderes da República. Entendendo os riscos que todos os povos correm com as manobras dos setores políticos e econômicos até aqui pontuados, os povos indígenas ocuparam, em abril de 2018, a sede da Advocacia Geral da União e passaram a redirecionar o foco de suas lutas para o Poder Executivo, sem perder a perspectiva geral das lutas pela efetivação de seus direitos. Já em janeiro e abril de 2019, ocorreram grandes mobilizações em todas as regiões do Brasil e em Brasília, denunciando os retrocessos em curso engendrados pelo atual governo.

A Fundação Nacional do Índio ter passado por cortes profundos em seus recursos financeiros e de pessoal, já através de decreto de Temer, ainda como Vice-Presidente. O Decreto 8.785, de 10 de junho de 2016, fez profundos cortes no orçamento,

engessando o órgão indigenista e praticamente impossibilitando a realização de serviços básicos junto aos povos indígenas. Este quadro foi agravado pela Emenda Constitucional 95, de dezembro de 2016, que instituindo uma política de austeridade, congelou os gastos públicos da União.

Somado às manobras de fragilização da Funai, o, então, presidente Michel Temer paralisou os procedimentos de demarcação de terras indígenas que já vinham sendo conduzidos com morosidade. Esta paralisação, cumprindo o que prometera em campanha, segue com o atual presidente Jair Bolsonaro. Este, de forma ainda pior, além de negar o cumprimento da Constituição Federal, efetivando a demarcação dos territórios, trouxe para a presidência da Funai um aliado dos ruralistas que praticamente tornou o órgão inoperante no que tange aos direitos territoriais dos povos.

Desde o primeiro dia de mandato, com a publicação da Medida Provisória 870/2019, que retirava os poderes da Funai sobre as demarcações e passava tal atribuição ao Ministério da Agricultura e Pecuária (MAPA), onde em diferentes governos estão os setores contrários às demarcações, Bolsonaro segue agindo para fragilizar todas as políticas que dizem respeito aos povos indígenas.

Entendemos que todas estas iniciativas são partes do todo, que é a materialidade da manutenção do Brasil na lógica mundial do mercado capitalista, ou seja, como fornecedor de matérias primas para geração do seu suposto desenvolvimento. Contudo, que desenvolvimento é este que se dá sobre os cadáveres de seus povos originários e gera riquezas apropriadas por uma minoria?

É necessário e indispensável para a construção da democracia, ainda adolescente em nosso país, que se aprofundem formas de reverter este quadro de terror no qual se pinta a história dos diversos povos indígenas, comunidades quilombolas entre outras.

Considerações finais

Nos parece que os elementos elencados, embora seus limites diante da realidade mais ampla nos deram a ideia de como o desenvolvimento pensado e levado a cabo na história recente do Brasil significou a imposição de uma visão unilateral de desenvolvimento, sua materialização configurou-se em massacres, expulsões e outras violências.

Parte da reparação destas violências sofridas passa pela restauração da memória e visibilidade do que significou e significa para estes povos irreparáveis perdas.

A Comissão Nacional da Verdade nos lembra que os direitos e os modos de ser dos povos indígenas foram violados por ação direta e deliberada do Estado. E estas ações configuram “[...] em negação de direitos humanos básicos, porquanto representa a tentativa de extinção de povos enquanto coletividades autônomas” (BRASIL, 2014, p. 246).

Efetivar um desenvolvimento de fato, seja na região amazônica, seja em outras regiões do Brasil, onde os povos indígenas seguem alijados de seus direitos, passa necessariamente pela garantia dos direitos territoriais, lastro da vida destes povos em suas múltiplas dimensões.

Nos parece, ainda, muito limitado na sociedade o mesmo reconhecimento expressado por Gonçalves (2002):

As populações indígenas e camponesas são portadoras de um acervo cultural extremamente rico, assim como de um enorme conhecimento a respeito da biodiversidade das florestas e demais ecossistemas e, por isso, se constituem em importantes protagonistas para o desenvolvimento de tecnologias de ponta, como a biotecnologia, exatamente num momento em que o conhecimento se torna um dos principais trunfos para o futuro. Que se reconheça, definitivamente, os direitos patrimoniais que têm derivado do conhecimento que elaboraram em situações as mais adversas nesses últimos 500 anos e não se faça, mais uma vez, a separação homem e natureza expulsando-as de suas terras (GONÇALVES, 2002, p. 13).

Um real desenvolvimento demanda o aprendizado com as contribuições próprias dos povos originários. As contribuições apresentadas pelo conceito de *Buen Vivir*, ou Bem Viver, proposto pelos povos andinos, mas presente com outras denominações em praticamente todos os povos indígenas, nos remete ao cuidado com os bens da natureza, a relação respeitosa com ela, entendendo que vivemos em um planeta finito e limitado onde não é possível reproduzir ao exponencial o *modus* estadunidense de viver ou o desenvolvimento preconizado por Truman.

Compreendendo e respeitando a natureza como Mãe, os seres humanos como mais um e, não, como o centro dos seres vivos, os povos indígenas nos sinalizam que qualquer desenvolvimento, se quer ser real, deve ter por base a relação harmônica com a natureza. Por certo, a contramão total ao sistema capitalista e às proposições de desenvolvimento implementadas ainda hoje pelos Estados.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, A. O buen vivir: uma oportunidade de imaginar outro mundo. *In*: BARTELT, D. Um campeão visto de perto: uma análise do modelo de desenvolvimento brasileiro. Heinrich-Böll-Stiftung. Rio de Janeiro, 2012.
- BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. Relatório Final. Brasília, 2014. Textos temáticos, v. II, Cap. Indígena.
- BRASIL. Ministério do Interior. Relatório do Procurador Jader Figueiredo. Brasília, 1968.
- CAVALLI, G. Congresso anti-indígena. *In*: CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. Congresso anti-indígena: os parlamentares que mais atuaram contra os direitos indígenas. Cimi: Brasília, 2018.
- CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). Relatório violência contra os povos indígenas no Brasil – Dados de 2015. Brasília: Conselho Indigenista Missionário, 2015.
- DING, E. et al. Benefícios climáticos, custo de posse: o caso econômico para a proteção dos direitos de terras indígenas na Amazônia. World Resources Institute, 2016. Disponível em: http://www.wri.org/sites/default/files/Climate_Benefits_Tenure_Costs_PT.pdf. Acesso em: 12 set. 2020.
- GONÇALVES, C. W. P. O latifúndio genético e a r-existência Indígena-camponesa. GEOgrafia – Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia/UFF, Rio De Janeiro, v. 4, n. 8, 2002. Disponível em: <http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/viewArticle/86>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- GUDYNAS, E. Desarrollo, extrativismo y buen vivir. *In*: UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA. Más Allá del Desarrollo. Quito, Equador: Fundación Rosa Luxemburgo, 2011.
- GUDYNAS, E. Postextractivismo y alternativas al desarrollo desde la sociedade civil. *In*: LANG, M. et al. Alternativas al Capitalismo/colonialismo del siglo XX. 2. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: América Livre, 2013.
- OLIVEIRA, A. U. Amazônia: monopólio, expropriação e conflitos. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1989.
- RESENDE, A. C. Z. O relatório Figueiredo, as violações dos direitos dos povos indígenas no Brasil dos anos 1960 e a “justa memória”. Florianópolis: CONPEDI/UFS, 2015. Disponível em: <http://www.conpedi.org.br/publicacoes/c178h0tg/405y75l2>. Acesso em: 5 set. 2020.
- TOTA, A. P. Um Plano Marshall para os pobres ou os caminhos da modernização brasileira. Revista USP, São Paulo, n. 115, p. 69-76, out./nov./dez., 2017. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/144204>. Acesso em: 5 ago. 2020.

ÍNDIOS NA CIDADE: A NECESSÁRIA SUPERAÇÃO DA IDEIA DE ÍNDIOS ALDEADOS E DESALDEADOS

3

Marco Paulo Fróes Schettino

62

Texto originalmente apresentado no VIII Encontro Regional da ANPUH/DF: "Por Uma Escola Democrática: gênero, raça e classe" em setembro de 2018.

Antropólogo, perito do Ministério Público Federal (MPF). Mestre em antropologia. Professor colaborador do Núcleo de Estudos da Amazônia (NEAz) do Centro de Estudos Multidisciplinares (CEAM) da Universidade de Brasília (UnB). Secretário-Executivo da 6ª Câmara do MPF (Populações Indígenas e Comunidades Tradicionais).



Foto: Marco Paulo Schettino

A crise sanitária causada pela pandemia da Covid-19 expôs a histórica e crítica lacuna da atenção do Estado brasileiro para com os povos indígenas que se encontram fora das terras indígenas. Se hoje essa atenção encontra-se fragilizada para os povos indígenas que já têm suas terras reconhecidas e regularizadas, dada a precariedade da fiscalização e do combate às invasões ilegais de suas terras, para os índios cujas terras não estão regularizadas ou que por algum motivo estão fora delas a situação de desassistência ou de inadequação da assistência oficial é preocupante.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, 86% da população brasileira vivia nas cidades. Nesse mesmo ano, o Programa das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos (ONU-Habitat) informou que em muitos países ao redor do mundo mais da metade da população indígena já vivia em cidades.

Essa talvez já seja uma realidade no Brasil, com vista ao incremento dos fluxos migratórios forçados e voluntários da população indígena no sentido rural-urbano e o próprio crescimento das cidades sobre as terras indígenas.

Segundo o censo do IBGE, a partir da classificação rural e urbano, em 2010, 36,2% da população indígena, ou seja, 324.834 mil indígenas viviam em áreas urbanas, enquanto 572.083 mil indígenas viviam em áreas rurais. O censo não qualificou o pertencimento étnico dessa população (GUIRAU; SILVA, 2013). De todo modo, proporcionalmente, é muito menor o percentual da população indígena que vive na cidade do que o da população não indígena.

Não obstante, entre os censos de 2000 e 2010, em números absolutos, houve a diminuição de 58.464 pessoas indígenas nas cidades. Importa informar que as 505 terras indígenas (TIs), consideradas pelo IBGE, incluem somente as que foram declaradas, homologadas ou registradas até o início de 2010, excluindo 150 outras TIs, cujos processos de demarcação estavam em curso naquele momento.

O Programa de Proteção e Promoção dos Direitos dos Povos Indígenas, definido no contexto do Plano Plurianual 2012-2015, reconhece ter havido um “aumento da proporção de indígenas urbanizados” e que, entre os “problemas concretos” enfrentados pelas comunidades indígenas, está o “êxodo desordenado, causando grande concentração de indígenas nas cidades”.

Para analisar essa realidade, faz-se necessário considerar diferentes contextos, que vão das cidades até as terras indígenas

reconhecidas, às terras indígenas ainda não reconhecidas, bem como os respectivos entornos regionais em que se encontram essas populações indígenas. Mas, antes é preciso que o Estado brasileiro enfrente a realidade da presença indígena nas cidades, realidade já trabalhada pelo movimento indígena.

A I Conferência Nacional de Política Indigenista, realizada em 2015, com o objetivo de avaliar a ação indigenista do Estado brasileiro, elegeu como prioridades para a ação estatal, entre outras, “assegurar a autonomia econômica e política dos povos indígenas, além de suas especificidades culturais, em contexto urbano ou rural” e mais,

que os órgãos competentes garantam aos indígenas que moram na cidade [...] o acesso e igualdade a todas as políticas públicas e benefícios de educação, saúde, cultura, segurança, moradia, entre outras, de forma igualitária aos indígenas aldeados, de acordo com a organização social de cada povo indígena e suas especificidades (CONFERÊNCIA NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS, 2015).

A ideia de índios aldeados e desaldeados

Para que essa realidade seja vista pelo Estado, é preciso que as ideias de índios aldeados e desaldeados sejam superadas enquanto moldura para a ação estatal.

Os aldeamentos ou reduções surgiram durante o período colonial. Eram locais em que os colonizadores reduziam as populações indígenas em partes diminutas de seus territórios para lhes impor algum tipo de controle. Basicamente, objetivava-se dispor da sua mão de obra por meio da imposição de um outro modo de vida que se adaptasse à economia colonial, tornando-os aptos para trabalhar e servir aos colonos, à administração portuguesa e à igreja. Por outro lado, buscava-se a liberação de seus territórios para uso e expansão da fronteira colonial.

Nesse processo de conversão de modos de vida e visões de mundo, as ordens religiosas coligadas ao Estado tiveram protagonismo por meio da evangelização dos povos indígenas.

Os aldeamentos converteram-se no lugar reservado pelo Estado e, sob o seu controle, para circunscrever as populações indígenas. Daí decorreu o subsequente conceito estatal de reserva indígena, significando as terras oficialmente reconhecidas como indígenas.

Os índios aldeados eram aqueles que estavam reunidos em comunidades artificialmente construídas pelos colonizadores, conforme seus interesses geopolíticos e econômicos. Aldeamentos, muitas vezes, compostos por diferentes povos indígenas, inclusive povos historicamente inimigos entre si.

Os índios desaldeados eram aqueles considerados “desgarrados”, “arredios”, “destribalizados”, fora do controle estatal, objeto de medo e alvo dos esforços militares de conquista territorial e de corpos para o trabalho escravo.

A ideia de aldeamento foi atualizada no contemporâneo conceito de terra indígena, enquanto local reservado aos indígenas para sua permanência sob o controle tutelar do Estado por meio da prestação de assistência, serviços e do esvaziamento da autonomia indígena.

Ao sair dos limites dos aldeamentos, das terras a eles destinadas e reconhecidas, o Estado passa a negar-lhes sua atenção e serviços, e mais, negar-lhes o reconhecimento à sua identidade, como se esta fosse geograficamente referenciada, adstrita a um trato de terra socialmente controlado pelo Estado, fora do qual essa identidade perderia força e legitimidade, passando a carecer de um “passaporte identitário oficial”.

Os desaldeados de hoje não são ameaçadores como os de outrora, o que lhes outorgava algum respeito diante dos colonizadores, como membros da resistência contra a guerra de conquista. Os desaldeados de hoje são vistos pelo Estado como uma espécie de desertores étnicos, que assim o seriam por desistência da sua identidade ancestral e adesão a uma nova identidade, levando à ideia de que, uma vez que façam essa opção, perdem seus direitos étnicos e o acesso diferenciado às políticas públicas.

Tal compreensão resulta na negação da identidade étnica, violência simbólica com grandes repercussões materiais e sociais. Tais repercussões resultam da omissão do Estado em prestar uma atenção diferenciada que considere e respeite as especificidades culturais desses povos. Diante disso, são obrigados a se submeterem a uma subcidadania marcada pela marginalização das populações pobres que ocupam as periferias urbanas e ao racismo etnoracial estrutural e vicejante na sociedade brasileira desde os tempos coloniais.

Nesse sentido, é que o conceito de autodeclaração, prescrito pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), permite romper com o modo de pensar a “identificação étnica” desde fora, qual seja, pelo conquistador colonial e seus herdeiros contemporâneos que pretendem definir a identidade

do conquistado. A autodefinição da identidade étnica permite a um povo e aos indivíduos que o compõem se autorrepresentarem diante de diferentes circunstâncias históricas e respeitar a dinâmica intrínseca das culturas que estão em perpétuo movimento de reelaboração e transformação.

Essa herança colonial faz com que, ainda hoje, as políticas públicas sejam exclusivamente direcionadas para os índios aldeados. Como uma vez me disse uma funcionária de um Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI), “a partir do momento em que ele (o índio) vem pra cidade, ele torna-se munícipe”, como se não o fosse antes e deixasse de ser índio quando fora de sua terra.

Assim como o conceito de aldeamento impactou o de terra indígena, o conceito de desaldeado impacta os indígenas fora de suas terras ou sem terras oficialmente reconhecidas.

O conceito de desaldeado abarca não apenas os índios que têm suas terras reconhecidas e, por algum motivo, estão fora delas temporária ou definitivamente, mas principalmente aqueles que não têm suas terras reconhecidas, que representa um expressivo contingente de indígenas que aguarda o reconhecimento do direito às suas terras perdidas ao longo do processo histórico de colonização.

Dos 896,9 mil indígenas recenseados pelo IBGE em 2010, 517.383 mil (57,7%) vivem em terras indígenas (TIs) e 379.535 mil, ou seja, 42,3% vivem fora das terras indígenas, nas cidades ou na zona rural em TIs que estão nas primeiras etapas do procedimento administrativo de demarcação.

Ademais, as terras indígenas não são sistemas fechados, assim como as cidades não o são. Existem inúmeras dinâmicas e fluxos entre as terras indígenas e os espaços urbanos. Dinâmicas regionais são há muito observadas, mas ainda pouco compreendidas no Brasil, quando se trata de povos indígenas.

A presença indígena nas cidades gera verdadeiros curtos-circuitos nas compreensões do que é ser índio e de como tratá-los fora do espaço controlado dos aldeamentos. A presença indígena nas cidades nos faz repensar as cidades, enquanto espaços abertos e inclusivos. No Brasil, ainda teimamos em fazer das cidades espaços de exclusão. Exclusão da natureza, exclusão social, exclusão cultural. Um lugar de contrastes, fronteiras, limites e muros.

Manaus, por exemplo, não se trata de uma ilha de cimento e asfalto que expulsou a floresta de dentro para fora. Mas, de uma cidade dentro da floresta, perpassada e composta por suas águas, seu ar e seus povos. Como se diz: “as cidades são florestas urbanizadas”. Como as cidades brasileiras seriam mais



Foto: Marco Paulo Schettino

harmonizadas, se integradas nos contextos geográficos e socio-culturais em que se inseriram e se inserem.

A presença dos índios nas cidades nos faz repensar as cidades e também as terras indígenas. Políticas públicas só serão efetivas se contemplarem essas distintas realidades, a dos índios nas terras indígenas em sintonia com a dos índios nas cidades.

É desafiador considerar essas realidades. Consorciado à herança ideológica colonial, existem os temores de que o incremento da oferta de políticas públicas específicas nas cidades aumente o afluxo no sentido urbano, esvaziando as terras indígenas e a prestação dos mesmos serviços que lá são oferecidos. Mas esse temor deve ser enfrentado. Não pode mais justificar o adiamento em lidar com essa realidade e continuar a brigar com fatos que hoje compõem o dia a dia de grande parte da população indígena. Tal adiamento sujeita gerar o efeito contrário ao que se pretende evitar.

É urgente superar as pretensões tutelares sobre o destino dos povos indígenas, garantindo-lhes a possibilidade de também permanecerem na força de suas culturas, visão de mundo e identidade cultural. Quão rico será quando pudermos usufruir dessas visões, saberes e valores, quando a presença desses outros não for vista apenas como resquícios de um passado a ser compulsoriamente modificado, pretensamente para melhor, ou de mero objeto exótico de uma admiração ingênua e desrespeitosa.

Entre as “recomendações para a realização dos direitos humanos dos povos indígenas urbanos e para a melhoria de suas condições de vida”, expedidas pela ONU-Habitat, está o reconhecimento de sua diversidade e das múltiplas identidades possuídas nas áreas citadinas, devendo-se considerar, na propositura de ações para esse segmento, que não sejam vistos como “divididos entre o urbano e o rural”, mas, sim, como grupos “com direitos e uma identidade cultural comum, adaptando-se às circunstâncias e ambientes em transformação” (UN-HABITAT, 2011, p. 180-186).

Da pesquisa que realizei em 2017 na cidade de Manaus, duas certezas ficaram no que diz respeito à construção das políticas públicas para povos indígenas na cidade: I) a necessidade urgente de superar os limites da anacrônica ideia de índios aldeados e desaldeados; e II) qualquer ação a ser construída que seja junto aos povos indígenas, sob consulta. Como diz Deborah Duprat: “Compreender, ao invés de interpretar, é sair do cogito em direção à prática que se apresenta, e fazê-la falar”. Shiraishi Neto (2007, p. 22) complementariza: “e ter ouvidos para ouvi-la”.

REFERÊNCIAS

CONFERÊNCIA NACIONAL DE POLÍTICA INDIGENISTA. 1., 2015, Brasília. Anais eletrônicos [...]. Brasília, 2015. Disponível em: encurtador.com.br/bdezZ. Acesso em: 2 out. 2018.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO (FUNAI). Programa 2065: proteção e promoção dos direitos dos povos indígenas. Funai, 2016.

GUIRAU, Kárine Michelle; SILVA, Carolina Rocha. Povos indígenas no espaço urbano e políticas públicas. Grupos de Pesquisa Unesp, abr. 2013. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/Home/Pesquisa/GruposdePesquisa/participacaodemocraciaepoliticaspUBLICAS/encontrosinternacionais/pdf-st08-trab-aceito-0200-7.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). Convenção no 169 sobre povos indígenas e tribais e resolução referente à ação da OIT. Brasília: OIT, 2011. Disponível em: encurtador.com.br/nxFOZ. Acesso em: 2 out. 2018.

SHIRAISHI NETO, JOAQUIM (org.). Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil: declarações, convenções internacionais e dispositivos jurídicos definidores de uma política nacional. Manaus: UEA, 2007.

UN-HABITAT. Un-Habitat Annual Report 2010. Un-Habitat, 2011.

A DIVERSIDADE SOCIOLINGUÍSTICA DO ESTADO DE RONDÔNIA E SEUS REFLEXOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

EDINEIA APARECIDA ISIDORO
LUCIANA CASTRO DE PAULA

72

→ Cícero Arara (*in memoriam*) grande pajé Arara (Karo). Formatura do Projeto Açaí, 2007.

Edineia Aparecida Isidoro é Professora do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, doutora em Linguística pela Universidade de Brasília.

Luciana Castro De Paula Professora do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, doutoranda em Antropologia pela Universidade Federal do Pará.

4



O objetivo desse texto é apresentar um painel sobre as línguas indígenas do estado de Rondônia e uma breve exposição sobre os impactos da formação dos professores indígenas no fortalecimento das línguas e culturas desses povos. Essa discussão foi apresentada, na disciplina Tópicos Especiais sobre a Amazônia¹, para estudantes de vários cursos com interesses comuns em ampliar seus conhecimentos sobre a Amazônia. O presente texto está estruturado em três momentos: no primeiro, apresentamos um painel sobre a diversidade linguística em Rondônia; logo após, compartilhamos duas experiências importantes de formação, o Projeto Açáí (Magistério indígena -1ª versão) e o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia; por último, socializamos “as falas” dos professores indígenas em seus trabalhos de conclusão de curso sobre os impactos dos cursos de formação no fortalecimento de suas línguas e culturas, avaliando, assim, nossa análise a respeito de os impactos positivos da formação dos professores indígenas teve e têm no fortalecimento linguístico e cultural dos povos indígenas de Rondônia.

As reflexões, que trazemos, têm base na nossa experiência particular com a formação dos professores indígenas em Rondônia, nos trabalhos de pesquisadores locais, tais como: Neves (2009); Isidoro (2006); em trabalho de professores que atuam na formação de professores em Rondônia; Pimentel da Silva (2005); e nos trabalhos de conclusão de curso dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, Pat Awre Tuparí (2015), Jaboti (2015), Cabixi (2015) e Topam Cao Oro Waje (2015).

Diversidade sociolinguística em Rondônia

O censo do IBGE (2010) trouxe o dado de 274 línguas indígenas (autodeclaradas) no Brasil, com base em critérios linguísticos, seriam entre 180 a 200 línguas conhecidas faladas no Brasil e 43 famílias linguísticas, 10 famílias do tronco Tupí, 12 famílias do tronco Macro-jê e 21 famílias isoladas, além de línguas isoladas linguisticamente (RODRIGUES, 1986). Dentre essas etnias, mais de 38 estão localizadas no estado de Rondônia, com uma população de aproximadamente 11.000 pessoas, falantes de mais de 23 línguas diferentes, distribuídas em 10 famílias linguísticas e, ainda, três línguas isoladas linguisticamente. Existem, também,

¹ Disciplina de responsabilidade do Núcleo de Estudos Amazônicos (NEAz), do Centro Estudos de Avançados Multidisciplinares (CEAM) da Universidade de Brasília (UnB).

indígenas isolados. Segundo a FUNAI, o termo refere-se “especificamente a grupos indígenas com ausência de relações permanentes com as sociedades nacionais ou com pouca frequência de interação, seja com não-índios, seja com outros povos indígenas” (FUNAI, 2020).

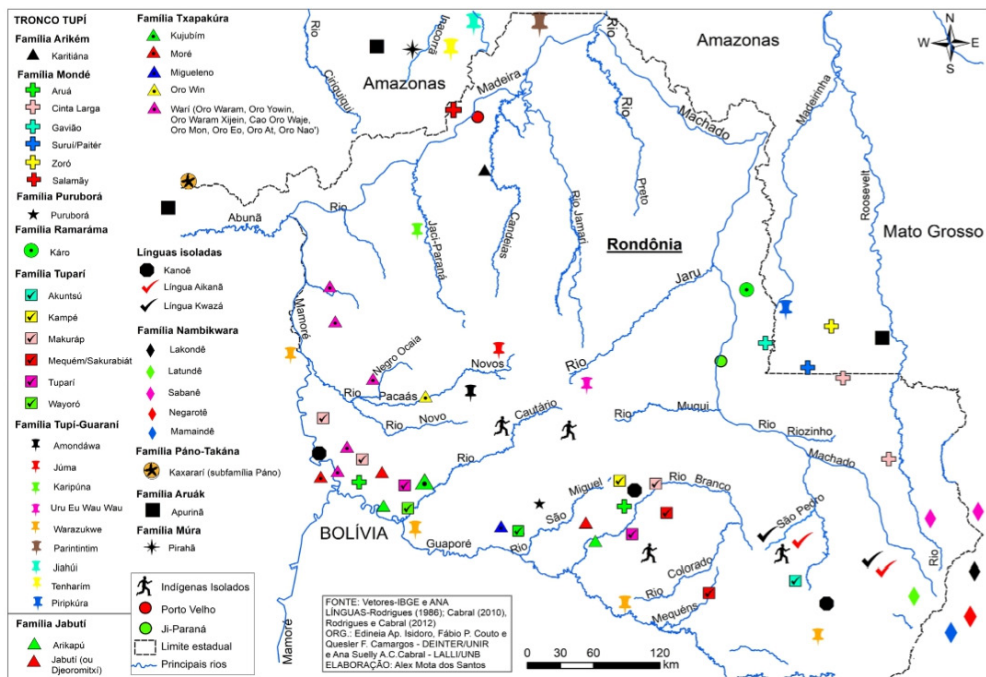
É importante dizer que, apesar de o estado de Rondônia possuir uma das mais significativas populações em diversidade do país, por si só “não assegura a sua identificação enquanto estado indígena ou mesmo multicultural e plurilinguístico no que se refere ao reconhecimento deste estatuto nas práticas e no imaginário da sociedade local” (NEVES, 2009, p. 23). Isso significa que, apesar da presença marcante de indígenas no estado, existe uma invisibilidade coletiva, um desconhecimento sobre a história, vida e cultura desses povos. Esse desconhecimento não se limita às pessoas menos esclarecidas, mas a população de maneira geral.

Certamente a forma como foi tratada a questão indígena na ocupação de Rondônia está refletida nas atitudes e no desconhecimento da população sobre os povos originários. Na atualidade, tem-se intensificado as invasões de Terras Indígenas para a extração de madeira e minérios. Logo, os povos indígenas têm ficado muito vulneráveis a todo tipo de violência. Parece ecoar mais forte discursos preconceituosos, aumentando a rejeição da sociedade com relação a eles.

Tanto os povos quanto as línguas indígenas encontram-se ameaçadas por diversas razões, algumas das quais discutiremos neste texto.

O mapa apresentado na próxima página, localiza os povos cujas línguas são faladas ou lembradas em Rondônia, também localiza as Terras onde estão os indígenas isolados.

Observem que o mapa apresenta 12 famílias linguísticas, duas delas são de povos cujas Terras estão localizadas no estado do Amazonas, Família Mura e Aruák. Um pequeno grupo Apurinã fixou residência na Terra Indígena Roosevelt, onde vive o povo Cinta Larga, resultado de casamentos interétnicos. Nesse mapa aparece, também, alguns povos que, mesmo tendo suas Terras localizadas no estado de Mato Grosso, acessa com mais facilidade os municípios de Ji-Paraná e Vilhena no estado de Rondônia, caso do povo Zoró e alguns grupos Nambiquara, respectivamente. É bem complicado o estabelecimento dessas fronteiras municipais ou estaduais, visto que elas dificilmente correspondem ao que os próprios indígenas estabeleceriam. Acreditamos que seja por isso a opção por acrescentar os povos que têm grande mobilidade em Rondônia ao mapa.



Fonte: Cabral (2018).

Mapa das línguas indígenas faladas e lembradas do estado de Rondônia

Verifica-se que 10 famílias linguísticas, das 43 presentes no Brasil, estão localizadas em Rondônia, em um contexto populacional de aproximadamente 11.000 indígenas, dos quase 900.000 que é a população indígena total do país (CENSO, 2010). Ou seja, praticamente 23,3% das famílias linguísticas do país estão concentradas em 1,4% da população indígena nacional, localizada em Rondônia. Isso implica em dizer que, neste estado, existe uma diversidade linguística muito grande em um contingente populacional bem pequeno, comparado ao restante do país. Logo, essa população pertence a grupos de população reduzida, uma vez que a maioria das etnias de Rondônia não chega a 500 pessoas. Podemos verificar no quadro a seguir²:

As informações do quadro ilustram como se encontram distribuídas a população indígena do estado. Verifica-se que há povos que se encontram espalhados por várias Terras Indígenas, compartilhando-as com outros povos. Esses foram os que perderam suas terras tradicionais, o que contribuiu para o enfraquecimento de sua cultura e de sua língua. É o caso dos povos que vivem na Terra Indígena Rio Branco e Rio Guaporé, por exemplo. Nessas duas Terras Indígenas, as línguas faladas encontram-se em um processo acelerado de perda. Os usos das línguas limitam-se muitas vezes ao contexto da família e há casos em que nem mesmo nesse espaço a língua indígena é utilizada e, nos outros espaços da comunidade, onde convivem várias etnias, a língua portuguesa torna-se língua franca. É comum, também, encontrarmos pessoas mais velhas que falam pouco português, falantes que não encontram interlocutores para se comunicar na sua língua materna, porque não existem outros falantes ou, porque os que existem vivem em outras Terras Indígenas. Ficamos muito impressionados com o relato de dona Tereza Cujubim³ (já falecida). Ela nos dizia em português bem peculiar: “Como vou falar na minha língua? Não tem ninguém para falar comigo, vou falar com quem?” Isso nos falou com lágrimas nos olhos.

² Este quadro foi inicialmente construído a partir da revista Panewa 2004, com atualizações de Aryon D. Rodrigues e Ana Suelly Cabral (UNB), (In: ISIDORO, 2006), atualizada com informações populacional conforme Censo, 2010, ISA, SESAI e de Adriano Karipuna, no mês de julho (2020). Algumas das informações de população não foram encontradas.

³ O encontro com Dona Tereza aconteceu no ano de 2013, ficamos muito impressionadas com a emoção nas palavras dela. Infelizmente, no ano de 2014, ela faleceu e não foi possível promover o encontro dela com outro falante Cujubim, era uma das últimas falantes dessa língua.

Quadro informativo sobre Línguas, Terra e População dos povos indígenas de Rondônia

POVO	TERRA INDÍGENA	LÍNGUA	FAMÍLIA	TRONCO	POPULAÇÃO (CENSO 2010)
Uru-Eu-Wau-Wau	Uru-Eu-Wau-Wau	Uru-Eu-Wau-Wau	Tupi-Guarani	Tupi	184
Juma		Juma	Tupi-Guarani	Tupi	12 (ISA, 2020)
Oro Win		Oro Win	Txapakúra		129
Amondawa		Amondawa	Tupi-Guarani	Tupi	123
Kabixí	Desaldeados	Kabixi	Txapakúra		?
Djeoromitxi	Guaporé Pacaa Novos Rio Branco	Djeoromitxi	Jabuti		187
Makuráp	Guaporé Sagarana Pacaas Novos Rio Branco	Makurap	Tupari	Tupi	411
Tuparí	Rio Branco e Rio Guaporé	Tupari	Tupari	Tupi	472
Kanoé	Omerê Guaporé Sagarana Pacaas Novos Rio Negro Ocaia Rio Branco	Kanoé	Isolado Linguístico		251
Wayoró-reg. Como: Ajurú	Guaporé Pacaá Novas	Wayoró	Tupari	Tupi	172
Aruá	Rio Branco Guaporé	Aruá	Mondé	Tupi	147
Kujubim	Guaporé Sagarana	Kujubim	Txapakura		140 (SESAI, 2014)
Massaká	Guaporé	Massaká	?	?	?
Warí	Igarapé Ribeirão Igarapé Laje Rio Negro Ocaia Pacaa Novas Sagarana	Cada grupo se auto denomina como língua	Txapakura		3104
Karitiana	Karitiana	Karitiana	Arikém	Tupi	311
Kampé	Rio Branco Rio Mequéns	Kampé	Tupari	Tupi	68
Arikapú	Rio Branco Guaporé	Arikapú	Jabuti		03
Nambikwara	Tubarão Latundê	Lakondê Latundê Sabanê	Nambikwara		?

Aikanã (Massaká, Kassupá)	Tubarão Latundê Ricardo Franco	Aikanã	Aikanã		379
Kwazá	Kwaza do Rio São Pedro Tubarão Latundê	Kwaza	Kwazá		52
Sakyrabat – Cinta Larga	Rio Mequéns Roosevelt, Parque Aripuanã, Serra Morena	Sakyrabat	Tupari	Tupi	134
Suruí (Paitér)	Sete de Setembro RO e MT	Suruí	Mondé	Tupi	1238
Arara (Karo)	Igarapé Lourdes	Arara	Ramaráma	Tupi	369
Gavião	Igarapé Lourdes	Gavião	Monde	Tupi	602
Kaxarari	Kaxarari	Kaxarari	Pano		520
Karipuna	Karipuna	Karipuna	Tupí-Guaraní	Tupi	60
Akuntsú	Omerê	Akuntsú	Tupari	Tupi	07
Apurinã	Roosevelt	Apurinã	Aruak		?
Waniam-Migueleño	Sem Terra reivindicando	Waniam	Txapacura		105
Puruborá	Sem Terra	Puruborá	Puruborá	Tupi	160
Salamã	Tubarão Latundê Sagarana Guajará Mirim	Salamã	Mondé	Tupi	02

Fonte: Informações a partir de Panewa 2004, com atualizações de Aryon D. Rodrigues e Ana Sueli Cabral (UNB) (In: ISIDORO, 2006), atualizada com informações da população, conforme Censo, 2010, em julho (2020).

Já os povos que vivem na mesma Terra Indígena, preservam mais a sua língua, como, por exemplo, os povos Suruí, Gavião, Cinta Larga, Zoró que, apesar de estarem sob forte pressão sociocultural, utilizam a língua indígena para a comunicação nas suas comunidades. Nesses contextos, há pessoas praticamente monolíngues na língua indígena, geralmente as pessoas mais velhas e as crianças pequenas⁴. Nessas situações, a língua portuguesa geralmente é utilizada apenas para se comunicar com não indígenas.

A Terra é um elemento importante na preservação e manutenção cultural, Hilton (2001) e Pimentel da Silva (2005) afirmam que as perdas das línguas também estão intrinsecamente

⁴ Um exemplo é o povo Ikólóéhj (Gavião), as crianças ficam mais com a mãe, as mulheres geralmente falam pouco o português. Essa situação tem mudado por conta da escola e dos meios de comunicação, mas é muito forte estas características nas comunidades Gavião. Diferente dos Karo (Arara) – que habitam o mesmo território – em que as crianças são bilíngues desde bem pequenas. E apesar da comunidade utilizar sua língua, também utiliza o português com bastante frequência.

ligadas à perda dos seus territórios tradicionais e a destruição do seu habitat natural. Isidoro (2006) também discute a importância da terra para que a cultura e a língua vivam. Em seu estudo, ela conclui que:

[...] o fato de um povo se concentrar em um mesmo local contribui, e muito, para o fortalecimento linguístico e cultural, pois possibilita uma maior interação entre falantes da mesma língua o que torna a língua mais produtiva, além do que esta constatação reforça a importância da relação da terra com a preservação da língua e cultura (ISIDORO, 2006, p. 59).

Logo, povos que permaneceram em suas Terras têm a língua mais preservada. Isso é fato.

Além da questão da Terra, fundamental para a preservação da vida física e cultural dos povos, existe um fator que talvez seja o mais importante para que uma língua sobreviva ao tempo, apesar das intensas pressões, é o desejo dos falantes em utilizar a sua língua materna. Para uma língua não desaparecer, os seus falantes devem querer utilizá-la, devem se orgulhar de saber a sua língua e ensiná-la a seus filhos, netos, bisnetos. Isso é fundamental.

Nas histórias que ouvimos dos indígenas, o que ocorreu no contato com os não indígenas em Rondônia não foi diferente do que ocorreu no restante do país: uma intensa desvalorização cultural e linguística. Com isso, se construiu entre eles a ideia de que a sua língua e cultura “eram feias”, “não valiam de nada”, “não precisavam saber a língua, nem aprender na escola”. Acreditamos que esta imagem construída durante décadas levava (e em muitos casos ainda leva) aos pais a não desejarem ensinar a língua a seus filhos para “que eles não sofressem o que sofreram”. Acreditavam que se dominassem o português, língua do branco, sofreriam menos preconceito. A sistemática desvalorização das línguas chamadas de “gírias” e do modo de vida indígena, pelos não indígenas, nas mais variadas situações e contextos, certamente influenciou para que as línguas fossem substituídas paulatinamente pelo português.

A consciência e a compreensão sobre a forma de olhar para si próprio e para sua cultura, retomando a estima individual e coletiva, são fundamentais no fortalecimento identitário e cultural. Passaremos, então, a apresentar o que, dentre outros acontecimentos na história recente dos povos indígenas de Rondônia, contribuiu

enormemente para mudanças de perspectivas dos indígenas em relação a eles mesmos e sua importância, histórica, social e humana. Referimo-nos à formação dos professores indígenas. Mais especificamente, a duas experiências: o Magistério Indígena na primeira versão de 1998 a 2004 e o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural que iniciou no ano de 2009.

A formação dos professores indígenas de Rondônia

Na nossa experiência, com a formação de professores indígenas, primeiro com o magistério, depois com a Licenciatura Intercultural, foi possível perceber o quanto a formação pode contribuir para a valorização cultural e a retomada de saberes adormecidos, e o quanto pode mobilizar a revitalização das línguas. Em Rondônia, aconteceu isso literalmente a partir do curso de magistério indígenas (1ª versão).

Participaram do Projeto Açaí, aproximadamente 140 professores indígenas, de quase 30 etnias, que atuavam em suas escolas. A escolarização dos professores variava entre semialfabetizados, alfabetizados e aqueles poucos que já tinham terminado o ensino médio. Muitos professores eram praticamente monolíngues na língua indígena, outros, já haviam perdido sua língua étnica. O tempo de contato também ia de recentes contatos a mais de cinquenta (na época – ano de 1998), alguns passaram por escolarização promovida pela FUNAI, missionários, SEDUC. Essa diversidade e as peculiaridades desse projeto não acabavam aí; era, também, a primeira vez que reunia tantas etnias juntas. Muitos professores não conheciam outros municípios a não ser aquele onde se localizava a Terra Indígena onde viviam. Praticamente todos eles não tinham a dimensão da diversidade representada naquele lugar. Alguns achavam que não existiam outros indígenas, acreditavam que só eles existiam e que todos os outros haviam morrido⁵. Esse encontro causou grande impacto. Consideramos que a possibilidade do convívio e do conhecimento mútuo foi uma contribuição importante proporcionada pela formação dos professores. Eles puderam avaliar problemas comuns, discutir soluções coletivas e, também, comparar as diferenças que existiam entre eles e isso contribuía para o autoconhecimento.

⁵ Este fato foi narrado por Anemã Cinta Larga, ainda no Projeto Açaí, ele acreditava que só os Cinta Larga existiam e que os outros indígenas havia morrido. Qual foi sua surpresa em conhecer tantas etnias, muitas tão diferentes da sua.



Professores indígenas na cerimônia de formatura do Projeto Açáí (2007).



Rosinete e Marcina Oro Nao' em atividades do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural - UNIR - RO. Imagem do acervo do curso de Licenciatura Intercultural Unir, 2012.

Os professores indígenas iniciaram a formação com um discurso de muita negação da cultura e da sua própria identidade. Aos poucos, na convivência com realidades diferentes, por meio das discussões e das reflexões no decorrer das etapas de formação, houve uma gradativa mudança nos posicionamentos dos professores, com um resultado extremamente positivo a favor do ensino bilíngue, do fortalecimento cultural e linguístico. Essa afirmação vai ficar mais clara e evidente nos depoimentos dos professores que estão na última seção desse texto.

Essa maior consciência sobre o valor das línguas e culturas indígenas, do direito de preservá-las e utilizá-las, foi fundamental para que alguns professores começassem a transformar a realidade das escolas indígenas e a problematizar o ensino que nelas era realizado, isso refletiu em mudanças também nas comunidades. Os professores começaram a procurar os mais velhos para aprenderem conteúdos de sua cultura. Em consequência disso, os anciãos se sentiram mais valorizados e animados a contarem suas histórias, desencadeando um movimento positivo das pessoas em relação à sua língua e cultura.

Os mesmos professores que passaram pela primeira versão do Açáí ingressaram na Universidade nos anos de 2009 e 2010⁶. Uma vez na Universidade, mais maduros e conscientes, buscavam ampliar seus conhecimentos. Vários projetos desenvolvidos nas aldeias partiram de suas demandas, como, por exemplo, o estudo da língua Tuparí pelos professores, que foi o primeiro projeto de extensão com bolsistas indígenas da Universidade Federal de Rondônia no ano de 2010⁷. Essas ações de extensão têm contribuído com as demandas dos povos indígenas nos seus projetos de fortalecimento linguístico e cultural. A formação também contribui para aprofundar os estudos das

⁶ O curso de Licenciatura em Educação Intercultural aprovado pela Resolução nº 198/CONSEA, de 18 de novembro de 2008, iniciado no ano de 2009. A sua implantação é fruto da luta dos professores indígenas, lideranças e parceiros. Uma vitória para os povos indígenas que hoje tem um curso efetivo na Universidade, sem dúvida um espaço permanente, na Universidade para suas reivindicações e lutas.

⁷ Em virtude da demanda apresentada pelos professores Isaías e Raul Pat Awre Tuparí, no ano de 2009 foi submetido o projeto de Extensão LEITURA E ESCRITA EM TUPARI – FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS DA ÁREA INDÍGENA RIO BRANCO. O Projeto foi desenvolvido no ano de 2010, com aprovação de duas bolsas de extensão para os professores estudantes do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural. Esse trabalho continuou no ano de 2011, com ações com grupos menores para correção dos textos. As ações decorrentes desse primeiro projeto continuam até os dias atuais.

línguas indígenas, proporcionando uma base sólida que pode estimular os estudantes a aprofundarem os estudos na área de linguística, e, com isso, terem mais autonomia na produção de material didático nas línguas indígenas, na discussão sobre a escrita, no ensino da língua na escola e ter autonomia, também, para desenvolver estudos sociolinguísticos que contribuam com o ensino das línguas.

A formação sólida em todas as áreas do conhecimento (intercultural) pode contribuir, também, com o fortalecimento linguístico e cultural. Soma-se a isso o desenvolvimento de pesquisas pelos indígenas que tem mobilizado e valorizado os conhecimentos tradicionais. Um exemplo dessa mobilização é a mudança provocada pelos professores Jabuti em sua comunidade, a partir de conhecimentos adquiridos na universidade. Eles problematizaram a comunidade quanto ao uso demasiado de produtos industrializados. Com isso, deixaram de comprar (ou diminuiram a compra) de certos produtos comprados nos municípios próximos às aldeias e substituíram por produtos e alimentos que eram tradicionais, mas que, com o passar do tempo, deixaram de utilizar, como a extração de óleos das plantas, por exemplo. Com a diminuição dos produtos, também diminuiu o lixo na aldeia (experiência narrada por André Jabuti em 2015).

Não temos dúvidas a respeito do papel fundamental dos cursos de formação de professores na mudança de atitude dos indígenas em relação à sua língua e cultura. É evidente que o painel político da década de 80 e 90, com a promulgação da Constituição Federal, que garante muitos direitos aos indígenas, às suas Terras, à utilização de suas línguas e a seus conhecimentos específicos, era um painel ideal para que isso acontecesse. Somava-se a isso a força dos movimentos indígenas que, naquela ocasião, estava muito fortalecido. A formação cidadã apropriada pelo projeto Açaí fez dele um canal para anunciar todas essas “boas novas” e elas chegaram até as aldeias por intermédio dos professores indígenas. Evidente que os reflexos de tanta submissão histórica, ainda, são encontrados nas aldeias por meio de atitudes negativas com relação à língua, à Terra e à cultura. Na atualidade, vemos como um retrocesso importante que impacta toda essa promissora época, mas ficamos imaginando o que seria dos povos indígenas se esse momento não tivesse existido, certamente estariam muito mais vulneráveis. O curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural tem a responsabilidade de dar continuidade a formação dos indígenas no Ensino Superior. Há poucos dias, em uma dessas reuniões

online (que se tornaram comuns no período de pandemia que estamos vivendo), nós professores efetivos do curso, fomos provocados por uma fala do cacique Pedro Arara⁸, disse que esperava que a Universidade contribuísse para melhorar a vida da comunidade na aldeia. Essa fala foi bastante forte e remeteu-nos à responsabilidade social que temos. Esperamos, com nosso trabalho junto aos jovens professores, poder atender, minimamente, ao pedido desse sábio “guerreiro”.

Depoimentos dos professores indígenas sobre a formação

Nesta seção, apresentamos relatos dos professores indígenas que expressam suas impressões sobre as duas experiências de formação pelas quais passaram e como elas refletiram em suas comunidades. Os textos⁹ que vamos apresentar são fragmentos de entrevistas e memoriais dos Trabalhos de Conclusão de Curso dos professores indígenas na Universidade. Essa seção é autoexplicativa, acreditamos que os próprios relatos falem por si só.

Os três primeiros relatos são de professores da etnia Jabuti (Djeoromitxi). Esses relatos estão no TCC de André Jaboti, defendido no ano de 2015. Ele discute as contribuições da formação dos professores para o fortalecimento cultural e linguístico. Esses professores vivem na Baía das Onças, localizada na Terra Indígena Rio Guaporé, e são professores na mesma escola.

André Jaboti¹⁰

No ano de 1998, com muita luta das lideranças indígenas de Rondônia, o governo criou o projeto Açaí para habilitar os professores indígenas em nível de magistério, nesse projeto eu estudei durante cinco anos, foi muito bom porque eu me reconheci como um povo ou uma nação Djeoromitxi, com língua diferente, religião diferente, história diferente, cultura diferente

⁸ Pedro Agamenon Arara é cacique da aldeia Pajgap, da Terra Indígena Igarapé Lourdes, essa fala ele proferiu em uma reunião com candidatos a reitoria em que participavam estudantes, lideranças indígenas e professores. Pedro é uma liderança bastante respeitada entre indígenas e não indígenas e tem uma história de muitas lutas e conquistas para seu povo.

⁹ Os relatos de Armando Jabuti, Alina Jabuti e José Roberto Jabuti foram gravados e depois transcritos procurando preservar ao máximo a fala oral dos entrevistados. Os demais são fragmentos dos memoriais escritos nos trabalhos de conclusão de curso de cada professor.

¹⁰ André Jaboti é o nome civil de André, mas ele usa também o nome André Kodjowoi Djeoromitxi.



Moisés (In Memorian) e Emilio Gavião apresentando música gavião. Imagem da Formatura do Projeto Açáí, 2007.

e o modo de pensar o viver diferente. Ao mesmo tempo conheci mais o vocabulário da língua portuguesa.

Não foi tão fácil porque já tínhamos acostumado com a educação que era colocado para nós. Então não gostava quando o professor, no Açáí, falava na cultura e língua materna e na educação bilíngue, eu ficava triste porque eu já tinha vergonha de falar e cantar na minha língua. O que me motivou a voltar a clarear e gostar novamente foi uma apresentação do povo Gavião na abertura do curso, muitos jovens Gavião acompanharam o senhor Catarino Gavião para fazer sua apresentação. [...] os professores falavam dos valores étnicos de cada povo, com isso foi me fortalecendo. Com isso, se não me falhe a memória, comecei a dar valor a minha comunidade, minha cultura e língua materna. Isso que eu senti do efeito do Projeto Açáí, senti também que realmente a minha identidade foi fortalecida como povo Djeoromitxi.[...] O projeto Açáí como a formação que me trouxe de volta a minha cultura, minha língua, minha história e reconhecimento da minha identidade como um povo de cultura como qualquer outro povo.

Eu ingressei na universidade em 2009, no primeiro vestibular. Para mim entrar na faculdade não foi fácil, mas minha grande vontade era estudar para ajudar meu povo, para não ser enganado, como dizia meu pai quando me incentivava a estudar. Minha expectativa era de conhecer coisas novas na Universidade, pensei que Universidade era um lugar que tinha que chegar e aprender aquilo que tinha na faculdade. Na verdade, era um engano porque apesar de ter um projeto tinha que construir um novo conhecimento, no decorrer das aulas.

[...] A área de linguagem eu escolhi porque queria fortalecer minha língua e a arte, aprender mais sobre minha língua e a escrita da língua.

Durante todo esse tempo de estudo o meu trabalho melhorou na minha comunidade, tivemos ideias próprias e estamos vendo resultado de nossos estudos na minha comunidade, temos conversado com a comunidade para pensar mais na cultura, nos alimentos, na língua e também formar os alunos como pensadores. Acho que hoje os alunos pensam mais, já entendem o que realmente eles querem, o que eles são, a que povo eles pertencem, que a sua língua e cultura são bonitas e não apenas a dos outros (JABOTI, 2015, p. 60-61).

José Roberto Jabuti

Meu nome é José Roberto Jaboti, moro na aldeia Baía das Onças, no município de Guajará Mirim. A nossa formação, como professores é de grande importância porque com essa formação a gente pode contribuir muito com o nosso povo, no sentido assim de fortalecer o nosso conhecimento.[...] Nós não valorizava, antes de fazer o intercultural e que dessa forma a nossa língua, a cada dia que passava, ia sendo esquecida e nós não dávamos importância nenhuma para o que nós sabíamos, então essa formação fez com que a gente olhasse em nossa volta e percebesse o que a gente tinha de bom, que não era valorizado.

[...] Quando se fala de língua e cultura digo que a formação fez com que a gente perdesse a vergonha de falar a língua do nosso povo. Então língua e cultura são coisa do nosso povo da qual fazemos parte, então o que a formação trouxe foi a coragem, ela nos colocou coragem de a gente ter força e falar a nossa língua e viver nossa cultura, o modo de ser desse povo, depois da formação trouxe essa outra visão, para nós. [...] se nós não tivéssemos feito essa formação talvez não estávamos dando a importância para a nossa língua e nem para a nossa cultura isso faria muito mal para o nosso povo.

[...] se não tivéssemos participado da formação dos professores indígena, primeiro no projeto Açaí e agora na Universidade, que é o intercultural, nós não tínhamos descoberto esse valor que temos hoje. Estamos lutando cada dia para que isso fique vivo (JABOTI, 2015, p. 55-56).

Alina Jabuti

Meu nome é Alina Jaboti, moro na aldeia baía das Onças. Depois que entrei no projeto Açaí aprendi a valorizar mais nossa cultura, porque antes do Açaí eu não dava mais valor na língua Djeoromitxi, achava que era inferior a do não índio. Depois que fiz o Açaí mudei muito a minha mente e comecei a acreditar que a nossa língua tinha valor, desde aí, comecei a valorizar, apesar de que não falo mais a língua só entendo. Depois que entrei na faculdade Intercultural, melhorou mais ainda, valorizei ainda mais. Também hoje eu domino os conteúdos que trabalho. Gosto do que eu faço, dou aula na comunidade com os conteúdos da própria cultura inseridos nas disciplinas de história, de geografia e de ciências, tudo para mostrar como nós temos uma riqueza tão grande dentro de nosso conhecimento cultural do povo Djeoromitxi.

Armando Jabuti

O projeto Açaí trouxe uma visão já mais aberta sobre a educação. A gente estudou com professores que tinham conhecimento com a causa indígena. Professores que já tinham trabalhado com outros indígenas lá fora e que tinha um pouco de conhecimento sobre os outros indígenas. Eles vieram pra cá dar o curso para nós. Neste período eu estava mais informado sobre a educação escolar indígenas. O curso durou cinco anos. Para mim, este projeto trouxe assim, uma clareza sobre a cultura, sobre o valor de nossa identidade, da nossa cultura, da nossa língua, dos nossos costumes e nós mesmo valorizar e dizer que nós temos valor. Também trouxe muitas formas de como a gente trabalhar dentro da nossa escola indígena, como ensinar, como preparar uma aula, um monte de situações que a gente não tinha visto ainda. Esta formação deu uma clareza maior na nossa mente, que fez com que a gente sentisse também como uma pessoa que tem valor. Foi isso que o Açaí trouxe para mim. A universidade hoje está trazendo uma visão muito diferente do que eu tinha antes, porque hoje a gente vê que nossas escolas ainda precisam ser melhoradas, precisam de muitas coisas, precisamos organizar para que ela realmente seja vista como uma escola indígena diferenciada e de qualidade.

A Universidade, também está trazendo muitas soluções, mas está também mostrando coisas que precisam ser solucionadas para que a escola seja uma escola diferenciada, bilíngue, e intercultural de qualidade. Então para mim a Universidade tem e está trazendo esta visão, mas é muito trabalhoso, mas a gente tem que dar uma continuidade neste trabalho e a gente vai fazer com que nossa escola seja uma escola indígena de verdade.

Hoje nós estamos valorizando a nossa língua e nossa cultura, nossos costumes de vida, nós estamos buscando, resgatando aquelas coisas que não tinha acabado, estava escondida e tinha medo até de mostrar para a sociedade. (JABOTI, 2015, p. 57-59).

Edna Topam Cao Oro Waje é professora na aldeia Sagarana, da Terra Indígena Sagarana, no município de Guajará-Mirim. No seu trabalho “ENTRE LINGUAS: reflexões sobre os usos das línguas indígenas e portuguesa na T.I Sagarana”, faz um levantamento sociolinguístico da aldeia e analisa a situação das línguas em contato na aldeia Sagarana.

No ano de 1998, o Projeto Açaí, durante nesse Projeto Açaí, comecei a descobrir um processo de quanto é importante estudar e falar da sua cultura, língua, assim comecei a praticar e estudar língua materna. Observei que no Projeto Açaí havia várias etnias e nesse Projeto eu tive contato com os outros povos que falavam língua diferente. Os professores que trabalhavam comigo, eles falavam mais sobre a cultura e a língua para que cada professor praticassem e pesquisassem os conhecimentos com os mais velhos que são os sabedores. Com esse estudo comecei a valorizar mais e aprofundar mais os conhecimentos na escrita na parte da língua materna e ter mais contato com os mais velhos da comunidade (TOPAM CAO ORO WAJE, 2015, p. 5).

Olivia Cabixi é filha de pai da etnia Cabixi e de mãe da etnia Oro Win. Vive, hoje, na aldeia Pedreira, Terra Indígena Pacaás Novos, onde atua como professora. No seu trabalho, conta a sua trajetória como professora e seu empenho para aprender e ensinar sua língua Oro Win. Uma experiência concreta de revitalização linguística, configura-se no seu Trabalho de Conclusão de Curso: “A Língua Oro Win: uma Experiência de Revitalização”.

No ano de 1998 eu voltei a trabalhar na aldeia São Luís para ajudar os dois professores Mateus Oro Nao’ e Abrão Oro Nao’ com a turma da 4ª série. Quando houve a primeira etapa do projeto Açaí eu fui convidado pela professora Maria Ivani que era a supervisora da FUNAI.

Iniciei, assim, a minha formação no magistério indígena que foi fundamental para construir um pensamento crítico com relação a minha língua e minha cultura. A primeira etapa do projeto foi no município de Guajará-Mirim com os professores indígenas de Porto Velho, Extrema e Guajará-Mirim e tinha uma etapa acontecendo com outros indígenas no polo de Ji-Paraná. Foi quando pela primeira vez eu ouvi falar da importância da língua materna com o professor Celso Ferrarezi. Ele falou muito sobre as línguas dos povos Oro Nao’, Oro Waram, Oro Mon, Oro At, Oro Eo neste período eu não sabia de nada sobre a minha língua, a língua do povo Oro Win. Eu entendia e falava um pouco a língua Oro Nao’, mas não escrevia. Quando acabou o curso eu levei muita tarefa para trazer no próximo período e pela primeira vez iniciei minhas pesquisas com minha mãe.

Ela de início não queria me ensinar porque na sua concepção a língua não era importante, ensinar a língua na escola não era necessário, ela tinha ouvido muito do branco que a nossa língua não era importante. Ela passou pelo tempo de massacre e talvez não queria se lembrar.

Então procurei os meus tios, as minhas tias, meu avô, mas tudo com calma fui aos poucos resolvendo. Quando eu comecei a fazer a pesquisa de acordo com meu trabalho, percebi que iniciava um maior aprofundamento sobre a língua e a cultura do povo Oro Win. Tudo isso aconteceu através do projeto Açaí que era o magistério indígena se não existisse esse curso eu acho que eu mesmo nunca ia conhecer a importância e a valorização das línguas da cultura do meu povo Oro Win.

Mas o tempo que passei no projeto Açaí me motivou a aprofundar a escrita da língua. Eu nunca pensava que ia conseguir, tudo que eu tanto sonhei de alcançar levar para dentro da escola, mas tudo foi muito difícil no começo. Comecei com os meus alunos que não conhecia a língua materna do povo Oro Win.

Minha mãe passou a gostar de contar suas histórias, tanto para os seus netos quanto para seus filhos, para mim foi muito importante eu aprender juntos com ela, também ela contava as histórias e eu fui enriquecendo os meus conhecimentos para ensinar aos meus alunos como foi que os mais velhos ensinavam os seus filhos. Aprendi que a educação do povo não começo quando nós chegamos no meio dos brancos, tudo minha mãe falava e explicava os conhecimentos dela eu achava muito bonito. Isso me motivou a dar continuidade a pesquisa conhecendo a realidade das histórias do povo que nós jovens não tinham conhecimento.

No ano de 2009 eu consegui passar no vestibular diferenciado somente para os professores indígenas na Universidade Federal de Rondônia no município de Ji-Paraná foi quando eu aprofundei mais o conhecimento dentro da escola e na aldeia Pedreira juntos com os alunos de 6º ao 9º ano mostrando a importância dos conhecimentos voltada para a língua e a cultura de seu povo. No intercultural percebi que eu era uma professora bilíngue e que uma escola bilíngue é diferente de uma monolíngue. Eu mesmo não acreditava que consegui alcançar meus objetivos depois de todas as dificuldades que eu enfrentei, uma conquista de desafios, mas tudo com calma se vence (CABIXI, 2015, p. 33-34).

Esses relatos demonstram a importância que teve a formação de professores indígenas para esses povos. Hoje, continuam lutando e contribuindo com suas escolas.

Considerações Finais

Este texto teve como objetivo apresentar um painel sobre as línguas indígenas do estado de Rondônia e uma breve exposição sobre os impactos da formação dos professores indígenas no fortalecimento das línguas e culturas desses povos.

O estado de Rondônia apresenta uma diversidade de línguas e culturas indígenas peculiares. As mais de 38 etnias que falam mais de 23 línguas encontram-se em situação de risco de desaparecimento. Os povos que vivem em uma mesma Terra Indígenas têm suas línguas mais preservadas. Logo, a Terra é um elemento importante para que a cultura seja vivenciada e a língua compartilhada. Os povos cujas línguas estão prestes a desaparecerem estão localizados em Terras compartilhadas por mais de uma etnia. Esses povos não estão mais ensinando a língua a seus filhos e netos.

A maioria dos professores se preocupam com a situação das línguas, da cultura e têm uma posição de liderança nas aldeias. O protagonismo deles, na resistência cultural e linguística, resulta, também, dos cursos de formação que tiveram (e têm) como um dos objetivos a valorização da cultura e das línguas desses povos, que por muito tempo haviam sido subjugados e desvalorizados.

Apesar de a situação preocupante apresentada neste texto, a apresentação dos depoimentos dos professores indígenas demonstra como se apropriaram de seus direitos e do valor de seus conhecimentos e cultura, isso mudou a forma como eles viam a si mesmos e aos outros.

Acreditamos que este texto traz reflexões importantes que contribuem para um maior conhecimento da realidade sociolinguística de Rondônia e nos traz esperança que, a partir dos professores, da escola indígena específica e marcada pela identidade de cada povo, pode-se pensar em políticas de fortalecimento cultural e linguístico para os povos indígenas de Rondônia.

Referências

- CABIXI, Edna. *A Língua Oro Win - uma experiência de revitalização*. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Básica Intercultural) – Departamento de Educação Intercultural, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), 2015.
- FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO (FUNAI). *O Brasil Indígena*. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/ascom/2013/img/12-Dez/pdf-brasil-ind.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.
- ISIDORO, Edinéia Aparecida. *Situação sociolingüística do povo arara: uma história de luta e resistência*. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) – UFG, Goiânia, 2006. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/web/up/26/o/edineia_completo.pdf. Acesso em: 3 ago. 2020.
- ISIDORO, Edinéia Aparecida et al. (org.). Mapa das Línguas indígenas faladas e lembradas do estado de Rondônia. *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*, v.10, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/19043>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- KODJOWOI DJEOROMITXI, André. *O Fortalecimento da língua e cultura Djeromitxi a partir da formação dos professores*. 2015. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação Básica Intercultural) – Departamento de Educação Intercultural, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), 2015.
- NEVES, Josélia Gomes. *Cultura escrita em contextos indígenas*. 2009. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, UNESP, São Paulo, 2009. Disponível em: http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/1951.pdf. Acesso em: 15 ago. 2020.
- OLIVEIRA, Dalva. *O ano internacional das línguas indígenas*. Disponível em: <https://www.fbb.org.br/es/viva-voluntario/conteudo/2019-o-ano-internacional-das-linguas-indigenas>. Acesso em: 30 jul. 2020.
- RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.
- TOPAM CAO ORO WAJE, Edna. *Entre Línguas: reflexões sobre os usos das línguas portuguesa e indígenas na T.I Sagarana*. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Básica Intercultural) – Departamento de Educação Intercultural, Universidade Federal de Rondônia (UNIR) 2015.
- TUPARI, Raul Pat' Aware. *OTE MAꞑ - reflexões sobre a escrita da língua Tupari*. 2015. Monografia (Licenciatura em Educação Básica Intercultural) – Departamento de Educação Intercultural, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), 2015.

A ÁRVORE DOS PEIXES: ANÁLISE DOS ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS NA ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE LÍNGUAS INDÍGENAS

Altaci Corrêa Rubim
Glademir Sales dos Santos

94

5

Introdução

O processo de elaboração de material didático está intrinsecamente relacionado com os critérios objetivos e mentais na luta pela classificação dos conhecimentos dos povos tradicionais, criados didaticamente por meio da memória. A análise dos procedimentos metodológicos, empregados na criação do material didático indígena, resultam de um trabalho prático, feito durante a ministração da disciplina, Produção de Material Didático para o Ensino de Línguas, do curso de Pedagogia Intercultural Indígena. Esse curso é uma ação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica da Universidade do Estado do Amazonas (Parfor-UEA), em São Paulo de Olivença-AM, do qual fazem parte professores Ticuna, Kokama e Kambeba. Participaram da construção das atividades pedagógicas, principalmente os professores Ticuna, pois eram a maioria do curso.

A interpretação dos professores-pesquisadores, com base na noção de pertencimento a um povo, revela que a feitura do material didático deve propiciar aprendizagem autônoma aos estudantes, por meio do ensino da língua. Nesse sentido, a pesquisa evidencia a constituição do material didático, assentada numa epistemologia, que relaciona esses critérios com os conceitos das categorias poiesis e praxis. Estas se configuram empiricamente, com um olhar consciente e crítico do processo de elaboração de materiais didáticos, a fim de facilitar a dinâmica do fortalecimento da identidade, da língua e da cultura dos respectivos povos indígenas.

A disciplina Produção de Material Didático para o Ensino de Línguas, com carga horária de 60h, foi ministrada para as turmas SPD14_T02 e SPD14_T01, do Curso de Licenciatura Pedagogia Intercultural Indígena, por meio do Parfor, no período de 14 a 24 de julho de 2018, no município de São Paulo de Olivença-AM. Essa disciplina objetivou compreender os fundamentos do processo de criação de materiais didáticos, com o propósito de orientar a dinâmica da produção dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas e ofertar alternativas para aplicação pedagógica dos conteúdos na prática de ensino e aprendizagem. Durante a ministração daquele componente curricular, observamos, numa perspectiva de consciência crítica da linguagem, presente no processo de letramento da língua, a materialização dos critérios objetivos que são os elementos de identidade e de cultura (conjunto

95

Prof. Dra. Altaci Corrêa Rubim. Depto. de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP/UnB. E-mail: Altacirubim@gmail.com.

Prof. Dr. Glademir Sales dos Santos. Gerência de Educação Escolar Indígena/Secretaria Municipal de Educação-SEMED. E-mail: gsalesdossantos@gmail.com.

de fabricação de tecidos: paneiro, chapéu, fabricação de artesanatos, fabricação de cerâmica, dentre outros).

Nessa perspectiva, as experiências escolares dos professores indígenas nas aldeias, demonstradas durante o desenvolvimento da disciplina (na condição de acadêmicos), orientaram a seleção de uma abordagem epistemológica. Assim, o discurso dos professores sobre o conjunto de critérios objetivos da identidade indígena se manifestam na vivência dos povos habitantes das margens do Rio Solimões, no Estado do Amazonas, de diversas maneiras, quais sejam: nas formas de construir a canoa e o remo; nas formas de plantar e colher a melancia e o milho nas praias; nas formas de produzir os instrumentos de caça e de pesca de peixes de pequeno e grande porte.

Nesse contexto, os critérios apresentados pelos acadêmicos se caracterizam como, essencialmente identitários, reveladores de autodefinição, de sentido de pertencimento e de autoestima bem desenvolvida. Além disso, expressam, de modo particular, a cosmovisão e a existência diferenciada dos povos Ticuna, Kokama e Kambeba. Convém ressaltar que esses aspectos facilitaram a compreensão e o sentido da construção dos materiais didáticos.

A explicação do processo de confecção e do uso dos materiais se apoiaram no campo empírico, em que podemos identificar os critérios de autodefinição e especificidade de cada povo. Como era de se esperar, na codificação e na decodificação dos critérios de identidade, manifestos nas produções dos alunos, reconhecemos a memória dos anciãos, sabedores dos conhecimentos tradicionais. O artigo está dividido em cinco partes: (i) sistematização do processo de elaboração de material didático para línguas indígenas; (ii) poieses e praxis dos materiais didáticos; (iii) metodologia que embasou a pesquisa; (iv) pressupostos dos materiais didáticos e (v) considerações finais.

Sistematização do processo de elaboração de material didático para línguas indígenas

A visão social dos povos indígenas indicam a relação intrínseca existente entre a natureza e os indígenas. De acordo com esse grupo cultural, as árvores possuem donos, pai, mãe, guardiões e espíritos, que comandam as frutas, as cascas, as raízes e outros. No entanto, cumpre ressaltar que cada povo se relaciona de maneira distinta com esses donos. Em face disso, o material didático, produzido pelos professores indí-

genas, inspirou a escrita deste artigo, com o intuito de descrever e analisar o processo de construção e da materialização das histórias antigas vivas dos povos indígenas. Os livros didáticos são produzidos pelos professores indígenas, de forma interdisciplinar com variados conteúdos, pois servem para o ensino e aprendizagem da língua indígena, já os paradidáticos são produzidos com conteúdos temáticos: histórias de origem, tipos de remos, frutas e plantas medicinais. Vale ressaltar que no Amazonas, elabora-se mais paradidáticos do que materiais didáticos para as escolas indígenas, uma realidade que está mudando com a formação de professores.

Oportuno se torna dizer, na condição de docentes, que foi gratificante perceber a transposição dos aportes teóricos às práticas escolares, sem desprivilegiar os princípios basilares da Educação Escolar Indígena. Nesses termos, a sistematização da linguagem de cada povo, ocorre mediante a memória, entendida como virtude (força), o que torna os aspectos da memória, emergentes na relação dos indígenas com o passado, sendo, portanto, atualizada no presente por meio da sua organização social, que inclui a produção do artesanato, da dança, da música, das plantas medicinais, das comidas típicas, dentre outros elementos, de acordo com a cultura de cada povo. Para Seixá (2001), a memória é a criação do passado, porque possibilita aos agentes sociais de grupos heterogêneos apreenderem o mundo presente e reconstruírem a identidade, na busca por direitos de reconhecimento. A esse respeito, o autor acrescenta:

O que é aqui colocado em primeiríssimo plano é, portanto, a relação entre memória e (contra) poder, memória e política. A memória é ativada visando, de alguma forma, ao controle do passado (e, portanto, do presente). Reformar o passado em função do presente via gestão das memórias significa, antes de mais nada, controlar a materialidade em que a memória se expressa (das relíquias aos monumentos, aos arquivos, símbolos, rituais, datas e comemorações). Noção de que a memória torna poderoso(s) aquele(s) que a gere(m) e controla(m). (SEIXAS, 2001a, p. 89).

Diante desse contexto, a memória, no sentido operacional do fazer indígena, tem o propósito de sistematizar o passado de forma pedagógica e visualizar o passado no presente, para marcar a autodefinição, por meio da produção do material didático, do desenho, da pintura, da elaboração de frases, de palavras,

dentre outros. Assim sendo, estabelece-se a conexão, entre educação indígena (saberes apreendidos no cotidiano da vida da aldeia) e a educação escolar indígena (local de diálogo intercultural entre conhecimento ocidental e saberes tradicionais), de forma articulada e vivenciada.

Os saberes guardados, na memória, são sistematizados e representados nas várias formas de materiais didáticos, de modo que atribuem-lhes o valor social e qualificam o processo de ensino e aprendizagem, com vistas à autonomia política do professor e dos membros de uma organização étnica. Essa organização constitui a fisionomia de um povo, por vezes, redefine a lógica da economia social do trabalho e do serviço, segundo os interesses de um povo ou unidade associativa, nesse caso, dentro da interação entre poiesis e praxis dos habitantes da região indígena, cortada pelo Rio Solimões.

Um ponto que merece destaque, durante a aplicação da disciplina, são as apresentações dos discentes, uma vez que demonstraram clareza e desenvoltura tanto na confecção quanto na exposição dos trabalhos. Ao especificarem elementos de autorreconhecimento, os materiais didáticos revelaram aspectos, que transcendem a particularidade étnica e registram o caráter de luta, descritas nas pautas de reivindicações. Dessa forma, os produtos didáticos configuram os conhecimentos específicos de cada povo e os conhecimentos provenientes do mundo ocidental. Ainda em relação a esse fato, vale mencionar que o conhecimento ocidental, discutido na academia (abordagens, métodos e técnicas de ensino em diferentes disciplinas), posto sob o olhar crítico constante dos indígenas, os auxiliam na apropriação de outros domínios discursivos. Todavia, permanecem em contínuo diálogo com os saberes tradicionais, tanto que, esse discurso é visível nas reuniões da escola indígena, nos encontros, nas assembleias, na reunião do núcleo familiar, na contação de história, nas conversas de caça e pesca, dentre outros.

Em conformidade com o pressuposto epistemológico da categoria praxis, a linguagem pedagógica se apresenta em forma de ethos. Este se exterioriza, antes de uma visão teórica de mundo ou de um componente curricular, porquanto é uma posição existencial, ou seja, uma maneira de se comportar na Terra, que se manifesta de forma pré- (científica, filosófica, sociológica e antropológica). Desse modo, a compreensão prévia do conhecimento sistemático é vista nos laços afetivos; no espaço território de caça e de pesca; no espaço da maloca e da floresta; nas relações da aldeia e da comunidade; nos momentos

de alegria, tristeza, nascimento, morte; no desenvolvimento da criança e na formação do homem e da mulher indígena. Enfim, é a existência no cotidiano da vida, nas regras sócias da aldeia e na subsistência da comunidade. Essa posição da vida cotidiana é propositiva no campo pedagógico, pois está disposta à interpretação do professor indígena, protagonista da posição existencial. Por esse motivo, a vida cotidiana se configura no estabelecimento de unidade associativa de um modo próprio, fundada na união de um ou mais povos indígenas, constituindo, desse modo, o sentido de proximidade (DUSSEL, 1977).

A categoria proximidade denomina o encontro entre pessoas, que intencionalmente planejam e organizam sua forma de vida coletiva. Nessa relação, estabelece-se uma outra relação que é de proxemia, que indica encontro, relação das pessoas com as coisas e com o mundo que as circunda, repleto de recursos naturais, reconhecidos como produtos das relações com as coisas. Nessa relação, aparece os critérios culturais, ou seja, o artesanato, a dança, a música, as roupas típicas e os adereços. Tudo isso é produção, é poiesis é o fazer criativo. Essas categorias foram utilizadas, na tese de Santos (2016), para apreender o sentido da praxis, no campo político das lutas indígenas, em contexto diferente do Estado do Amazonas, que encontra lugar privilegiado na produção do material didático, porque é onde funciona a Educação Escolar Indígena. É, pois, essa relação social que define a organização e o funcionamento do grupo étnico. Sob essa ótica, procuramos organizar as informações contidas no material didático produzido pelos acadêmicos de Licenciatura em Pedagogia Indígena.

Essa fase consistiu em identificar em que condições, da praxis dos professores indígenas, se formam o discurso acerca das condições de saída para outro estado. Segundo Ricouer (2006, p. 215), as “[...] intempéries [circunstâncias, relações tensas, conflitos, acidentes naturais, grifo do autor] definem as condições de saída de uma experiência negativa do menosprezo”, em função das causas políticas, econômicas, sociais, ambientais e, até mesmo, religiosas, instituídas por cada contexto.

A linguagem do cotidiano dos povos indígenas se encontra nas histórias de origem dos povos, nas histórias de origem dos peixes, nas narrativas, nas poesias, nas músicas, nos sopros, nos assobios, no plantio e na colheita, na produção de artesanato, na produção de teçumes (abano, cestos, peneiras), na caça, na pesca, na dança, nas comidas típicas, nos remédios medicinais, nas bebidas típicas, nas festas, nos rituais, nos ikaros (canto dos

pajés, do rezador, do curandeiro). É, pois, no dia-a-dia que identificamos a cultura vivida pelos povos.

Já no espaço da universidade, a linguagem acadêmica se encontra no material didático, de caráter propositivo, tendo em vista o cumprimento da condição principal, que é promover a inteligibilidade e enunciar significados, pertencentes à vida na aldeia, como forma de interpretar a condição de uma linguagem pedagógica. Portanto, essa linguagem constitui um ato-de-fala do acadêmico indígena, carregado de consciência cultural, em outras palavras, uma afirmação de si, que vigora no processo de descobrir-se como pessoa, acompanhada da autoestima de si mesma, revelada no discurso estético do material didático e no uso.

A poieses e a praxis dos materiais didáticos

100

A poiesis dos materiais didáticos é uma construção social, porque se baseia na interpretação de um contexto de luta, com a finalidade de classificar o conhecimento (BOURDIEU 2006), com enfoque em uma abordagem operacional e pedagógica para o ensino de língua. Essa operacionalidade dos materiais didáticos decorre de um processo técnico, de acordo com uma perspectiva Heideggeriana (HEIDEGGER 1995), quando o autor traz o termo *technè*, conceito não exclusivo do fazer, mas do saber. Tais saberes precisam ser reconhecidos pelos professores indígenas e caciques como tradicionais de cada povo.

Na prática dos povos indígenas, a técnica de se criar materiais didáticos tem estreita relação com os recursos da natureza ou elementos naturais, provenientes do território de interação social. Dito de outro modo, significa dizer que a prática do fazer e produzir exprimem sentidos construídos na vida coletiva. Nesse aspecto, o sentido da poiesis, aqui, é a própria produção criativa, elaborada por meio dessa relação. Em contrapartida, a práxis se constitui de um conjunto de ações relacionadas à produtividade, ocorridas em diferentes momentos e espaços ocupados pelo diálogo, pela fala, ou pelos atos de fala, durante os encontros, as assembleias e as reuniões específicas de cada organização indígena. Cumpre assinalar que a práxis acontece não só no espaço acadêmico, mas também nos espaços das escolas indígenas, com base na interpretação de que os sujeitos da ação social e ambiental participam da elaboração dos materiais didáticos, por expressarem sua identidade e seu modo de vida.

A disposição dos recursos, circunstanciados pelos agentes de uma unidade social, se referem ao ato de designar em uma língua ancestral o estado de coisas, quais sejam: a categoria dos peixes, dos animais, das pessoas, dos pássaros, dos tipos de cipós, das plantas medicinais e frutíferas, das cerâmicas, das madeiras, das canoas, além de se manifestar também nas específicas fibras de tucum e de arumã. Esse mundo que circunda os indígenas é o mundo da terra, da moradia, da plantação, do cultivo e da arte, que se transforma em linguagem pedagógica, de forma estratégica, mediante a criação de materiais didáticos para o ensino de língua. Para a elaboração desses produtos, quaisquer elementos postos em manifesto, considerados acessíveis e disponíveis, dados no presente em stand, estão à disposição dos professores. É algo objetivamente calculado na perspectiva da própria organização, porque articula interesses e investimentos comunitários. Porém, a confecção dos materiais didáticos são tarefas calculadas na perspectiva da própria organização, porque articula interesses e investimentos comunitários.

101

Nessa conjuntura epistemológica, o professor, enquanto sujeito dessa construção, assume uma consciência de linguagem crítica na sistematização do conhecimento pedagógico. A esse respeito, Bordieu (2006, p. 113) defende que a linguagem se constitui, específica e distintamente de critérios objetivos e mentais sobre determinado povo. Com efeito, esses princípios são essenciais para a elaboração dos materiais didáticos, destacados nos temas e na confecção de cada material.

Os critérios objetivos se relacionam com as produções tradicionais do povo, como, por exemplo, artesanato, bebidas e comidas típicas, instrumentos de caça e de pesca, danças, cerâmicas e elementos utilizados na feitura da canoa e do remo. Quanto ao campo lexical dos tecumes, destacamos: tipiti, abano, peneira, chapéu e brinquedos tradicionais (pássaros empalhados), além disso, citamos os vocábulos vinculados à corrida dos animais, aos jogos pedagógicos indígenas, aos grafismos, às roupas tradicionais, dentre outros produtos. Logo, o fazer específico e criativo de cada povo se manifesta na poiesis.

Os critérios mentais se relacionam com as narrativas, denominadas de contos, pajelanças, rezas, cantos e danças, estas, por sua vez, fortalecem a conexão com a mãe terra. Também vale mencionar os espíritos dos ancestrais, instituídos nas plantas medicinais, os conhecimentos dos pajés, dos anciãos e das anciãs, que são passados de geração a geração, por intermédio da língua e da linguagem.

Fundamentada nos critérios mentais, A árvore dos peixes apresenta uma história antiga e viva do povo Ticuna, que foi transformada em material paradidático, contribuindo para o ensino e a aprendizagem da língua do referido povo. Os professores relataram a existência de uma árvore muito antiga, chamada Ngewane, que produz peixes, e Yewae, a cobra grande, que cuida dos filhos, e só os libera para desovar durante a piracema (período de reprodução dos peixes).

A árvore dos peixes cria animais como jabuti, jacaré, tracajá, veado, queixada, cutia, macaco, tamanduá, tatu, anta, capivara, cobra, calango, cutia e, ainda, aves. Há também outras árvores com o mesmo poder de Ngewan, por exemplo, a samaumeira, que gera o peixe boi; o louro e o tüütü, que geram a queixada e o macaco barrigudo, respectivamente.

Ngewane, a árvore dos peixes

Ngewane é uma árvore encantada que existe desde o princípio do mundo. Ela é grande, assim como uma samaumeira, e tem leite, assim como o tururi e a sorva. Cresce em lugares distantes, difíceis de se encontrar: nas cabeceiras dos igarapés, nos igapós e na beira dos lagos. Quando chega o tempo, depois das chuvas e ventos, as folhas desta árvore caem e no seu tronco começam a aparecer pequenos ovos, parecidos com ovos de rã. Os ovos se transformam em lagartas, muitas lagartas, que sobem pelo tronco e andam até os galhos para comer as folhas novas. Aí elas vão crescendo, crescendo, durante uns dois ou três meses. De repente, as nuvens se juntam para chover, e começa a tempestade. Os raios e os trovões fazem as lagartas descerem e entrarem nas raízes da árvore. Suas cascas, como algodão, ficam soltas sobre as sapopemas. A chuva vai aumentando. Quando a água sobe, as lagartas saem transformadas em peixes, em vários tipos de peixes, grandes e pequenos: matrinxã, jaraqui, pacu, curimatã, jeju, pirapitinga, bacu, piabinha, piranha, aracu, tambaqui, samoatã, piau, jundiá, traíra, carauçu, acari, pirarucu, sardinha, surubim, tucunaré, bodo, branquinha, pescada, poraquê, pirabutã, sarapó, jacundá, mandi, arenga, aruanã. Os peixes, já ovados, se espalham pelas águas e ganham a caminhada para os igarapés, lagos e igapós. Depois, uma parte alcança o rio, subindo em piracema. Esses peixes servem para alimentar as pessoas. Os velhos contam que o ngewane é o pai dos peixes, e o dono

desta árvore é a cobra-grande, o Yewae. Além dos peixes, no ngewane se criam outros animais, como jabuti, jacaré, tracajá, veado, queixada, macaco, tamanduá, tatu, anta, capivara, cobra, calango, cutia e ainda todas as aves. Outras árvores também podem ter o mesmo poder do ngewane, como o tururi, mapatirana, samaumeira, louro, tüütü. O tüütü gera a queixada e o macaco-barrigudo. A samaumeira gera o peixe-boi. O ngewane existe para a natureza nunca se acabar, para nunca faltar alimento. Para os peixes e outros animais se multiplicarem e povoarem a terra. (GUEDES; SOUZA, São Paulo de Olivença, 2018).

A NGEWANE é uma das histórias que correspondem aos critérios mentais, por retratar a memória e a visão social do povo Ticuna, por esse motivo, foi escolhida para ser transformada em paradidático. Os professores coletaram várias histórias com os anciãos e as anciãs, a saber: a história do surgimento dos tipos de remos Ticuna, as histórias dos donos das plantas medicinais e a origem das frutas, dentre outras. Entretanto, A árvore dos peixes foi a história selecionada para ser analisada, porque expressa a relação da natureza com a língua, que envolve a fauna, a flora, a água, os peixes, as aves, a terra, o vento, o raio e o trovão.

Essas árvores existem para que a natureza não se acabe, para que não falte alimento e para que continue a multiplicação de peixes, animais e aves. Segundo a cosmovisão Ticuna, quando chega o período de chuva, o vento sopra as folhas dessas árvores, que caem no tronco e se transformam em vários tipos de peixes, de todo tamanho, com escamas, com couro e com casco (e.g., pacu, bacu, sardinha, tucunaré, curimatã, surubim, tambaqui, pirarucu, chorão, branquinha, pirarara, aruanã, barbachato, bacu pedra, bodó, dentre outros).

O material didático, produzido com fundamentos da visão heurística, fortalece a identidade, a língua e a cultura, além de aperfeiçoar o olhar crítico dos alunos em sala de aula. É de se verificar, por exemplo, o discurso de denúncia expresso pelos professores indígenas na elaboração do material didático, quando relatam a invasão dos pescadores de grande porte nos lagos, os quais saqueiam não só os peixes grandes, mas também os pequenos, o que causa o sumiço de determinada espécie de peixe. Por essa atitude constituir uma representação denunciadora, a imagem pode simbolizar uma perspectiva viva da força da comunidade, instituída na linguagem comunicada pelos anciãos,

lideranças e professores, que alertam para a importância da preservação de lagos, rios, ressacas, etc.

A experiência, vivenciada com os professores Ticuna, na exposição dos trabalhos em sala de aula, comprova que eles debatem problemas de natureza ambiental, sobretudo, a retirada de madeira de seus territórios por madeireiros. Essa atividade se ilustra, na criação do material didático, quando os professores retratam o envolvimento de parentes, persuadidos por operadores dos setores do Estado e por donos de madeiras, que os transforma em mão-de-obra para a retirada de madeiras, dentre outros recursos naturais. Ademais, enfatizam a importância da preservação e citam outros problemas relacionados com o Estado e a etnicidade. Em decorrência dessa realidade, tais questionamentos se manifestam na simplicidade da estética e da apresentação do material didático, como resultado do processo de ensino e aprendizado no espaço da educação indígena.

No caso de A árvore dos peixes, o material apresenta, especificamente os critérios objetivos e mentais, em vista de retratar a origem dos peixes na cosmovisão Ticuna, por meio da prática pedagógica de ensino e aprendizagem da língua. Ao mesmo tempo, o material produzido torna-se um instrumento de manifestação de posição política, com o intento de possibilitar à criança e ao adolescente a ampliação de uma consciência crítica e histórica, advinda da relação dos agentes sociais com os recursos naturais.

O meio, como espaço da aldeia e como disposição das coisas para o processo de ensino e aprendizagem, ordenado e disposto à ação propriamente pedagógica, é o pressuposto imediato, que se lança diante do sujeito do conhecimento, como visão prévia, para que se configure em representação estratégica na forma de material didático. A relação de materiais didáticos com suas especificidades e pertencimentos a uma organização indígena, ou a um povo, resultam de uma dinâmica radicalizada nos critérios objetivos de autoestima e autorreconhecimento, sem desprezar qualquer separação entre indivíduo e contexto sociocultural.

A confecção e o uso dos materiais didáticos pedagógicos se baseiam em uma vertente de uma política de identidade, que denotam o posicionamento etnocultural, marcado pela intencionalidade das unidades sociais de designação étnica. Segundo Barth (2000, p. 33), estas mantêm “uma contínua dicotomização entre membros e não membros”, por estabelecer a distinção de uma comunidade da outra, e a distinção identitária de indígenas do não indígena e entre indígenas. Ademais, por diferenciar uma forma de organização de outra forma de organização, e a

forma de ser diferente da outra forma de ser. Logo, é a dicotomia que caracteriza diversidade.

Os agentes, na condição de construtores de estratégias, canalizam a interação para uma dinâmica pedagógica dos conteúdos, fundamentando essa política de identidade em critérios, objetivamente definidos por eles, e passam a redefinir os critérios que constituem as políticas de educação pública, específicas e diferenciadas. Nas atividades pedagógicas, o professor indígena cria o material didático, com base no sujeito da ação. Assim, o estudante indígena, inserido no processo de ensino e aprendizagem da educação escolar indígena, constrói o conhecimento fundado na circunstância, no mundo, no cotidiano, de acordo com os conceitos da unidade de referência étnica.

Na relação dos professores indígenas e dos alunos com esses critérios, fica perceptível que as atividades pedagógicas se apresentam como uma das estratégias e constituem discurso político de condição de saída, ou seja, saída de uma condição para outra. Essa saída significa a emancipação da forma de pensamento, do individualismo para o coletivo, das formas de opressão, do medo de perder a moradia e de uma condição de injustiça para justiça. Utilizamos o termo saída, em conformidade com a categoria de análise de Ricoeur (2006), a fim de pensar os acordos sociais, criados no campo da educação escolar indígena. Na mesma direção, saída está diretamente relacionada ao que Ricoeur (2006) define de acordo, presente na dinâmica da instauração de identidade coletiva. Nesse contexto, o termo acordo serve para orientar as relações de proximidade e proxeimidade, pois, segundo o autor, ele se realiza entre sujeitos e sobre sujeitos e sobre as coisas (RICOEUR, 2006, p.149).

Assim, o acordo é feito, no interior da unidade social, de forma que organiza os vínculos sociais. Esse aspecto reflete a transferência do estado passivo do indivíduo ou família - ou estado tutelado - para o espaço da formação da consciência identitária, que permeará toda a prática pedagógica dos professores indígenas no movimento de saída da passividade tutelada.

Na perspectiva dos pressupostos do letramento crítico, no ensino de língua, o conhecimento é ideológico (CERVETTI, et al., 2011). No caso específico do povo Ticuna, a realidade não pode ser definida, nem o significado é dado, pois dependem da relação de forças estabelecidas nas formas sociais, culturais e históricas de suas organizações. Nessa dinâmica do cotidiano, o espaço de educação indígena e a consciência crítica do agente social são manifestações antecipadas, antes mesmo, do proces-

so de ensino escolar, porque pertencem ao âmbito não formal da educação, apesar de serem evidenciadas, também, no decorrer do ensino e aprendizagem do aprendiz.

Ao analisar o material didático produzido, durante a ministração da disciplina, sob um olhar heurístico, observamos que, tanto na composição quanto na disposição das partes estruturais do paradidático, existe harmonia entre os materiais e as formas estéticas, por indicar referências de sentido do cotidiano, o que caracteriza um mundo em contínua construção. Na verdade, são referências de sentido, promotoras de articulações entre disciplinas de conhecimentos, conjugadas com o ambiente sociocultural e político de aprendizagem. Por consequência, relacionam o mundo de poiesis e praxis dos povos indígenas e redefinem o sentido de serviço e trabalho no âmbito das políticas públicas, principalmente com o Estado.

Na interpretação de Dussel (1977), os gregos, pautados por uma dicotomia, distinguem os homens que se dedicavam à poiesis e os homens (os cidadãos gregos) que se dedicavam à vida da polis, estes, por sua vez, não tinham a experiência com o serviço. Essa última dicotomia não corresponde, na linguagem hebraica, às formas do trabalho funcional dentro do sistema, que se efetiva pelo dever e pela coação da lei.

Para Dussel (1977), deveria-se denominar a praxis não em grego, pois, segundo ele, os gregos não tiveram esse tipo de experiência comunitária e histórica. Esse filósofo considera importante o termo praxis se referir ao sentido da cultura semita, visto que, em hebraico, habodáh significa não só trabalho, mas também serviço, como no grego diakonía.

Na cultura semita - por extensão, judaico-cristã -, a praxis pode ser vista não somente na concepção do labor ou do trabalho (do grego diakonía), mas também no sentido de serviço, em face da acepção conceitual da palavra hebraica habodáh. Sob o mesmo ponto de vista, o trabalho do profissional de educação, na representação do professor indígena, compõe esse sentido de trabalho e serviço ao traduzir o valor pedagógico da vida nas aldeias.

Ainda em consonância com esse pensador (cf. DUSSEL, 1994, p.173), o trabalho (no sentido habodáh) é uma poiética prática e uma praxis poiética, realizada pelo outro na responsabilidade de condição de saída, pois estão presentes numa dinâmica, que concilia indivíduo e coletividade na experiência de uma praxis comunitária histórica.

Essa noção conceitual se recupera na elaboração de material pedagógico, quando se tem em mente o conjunto de práticas reflexivas de um grupo de designação indígena, refletidas na poiesis e praxis. Aspectos que, de forma pragmática, envolvem elementos protagonistas de uma economia autônoma e aspectos técnicos, sustentados pelos conhecimentos tradicionais, ao mesmo tempo, inerentes a uma formação social histórica como condição de saída.

A epistemologia do material pedagógico indígena se assenta nesses dois aspectos, em vista de constituir a construção da cosmovisão do saber indígena, empiricamente apreendida no processo de confecção do material pedagógico, marcado pela trajetória de pessoas, famílias e grupos e pela proveniência dos critérios objetivos. A poiesis e a práxis possibilitam uma abordagem pedagógica dos povos indígenas e dissolvem o caráter dogmático da pedagogia, às vezes etnocêntrica (cf. CAMBI, 1999, p. 642) e que, por meio do caráter da criticidade, se relaciona com a tradição do racionalismo e do empirismo do saber dito ocidental.

A poiesis e a praxis, denominados de critérios organizadores da identidade coletiva, também oferecem ao campo da educação princípios basilares para o processo de ensino e aprendizagem, colaborando na elaboração de diretrizes e matrizes curriculares em consonância com as especificidades indígenas. Nesse processo, convém salientar que cada pessoa tem a identidade construída nas anuências das relações sociais, as quais requerem permanentemente atitude de respeito mútuo, valorização da singularidade, proveniente da autodefinição e das mais diversas formas de associação (cf. BRASIL, 2013, 279).

A atitude de valoração do respeito explicita o encadeamento entre política de identidade e política de redistribuição, com o objetivo de condicionar o reconhecimento das escolas indígenas e centros municipais de educação escolar indígena. Então, valorização da pessoa, enquanto identidade individual, envolvida na trama das relações sociais e nas suas formas associativas, tangencia os princípios dessa educação reconhecida pelas seguintes características: comunitária, intercultural, bilíngue e dotada de organização específica e diferenciada. Além disso, essa educação propõe-se a valorizar a vida humana ao inserir, na educação escolar indígena, conhecimentos e saberes tradicionais, extraídos das experiências concretas e pessoais, organizadas em formas associativas de caráter étnico.

Portanto, as formas associativas indígenas destacam experiências que constituem a praxis, com características de auto-definição, apoiadas em critérios de identidade indígena. Desse modo, a praxis compreende os modos de ser, gerados pela proximidade das pessoas numa atitude reflexiva, construída em experiências e atividades vitais, que se manifestam nas línguas e nas expressões de saberes dos povos e de comunidades tradicionais. Em vista disso, esse conjunto de experiências e situações construídas passam a formar uma epistemologia do fazer pedagógico, fundamentado numa polissemia de coisas e palavras associadas a esses saberes.

Metodologia

Os procedimentos metodológicos, desta pesquisa, foram aplicados durante a disciplina Produção de Material Didático para o Ensino de Línguas, do curso de Pedagogia Intercultural Indígena, ministrado por meio do Parfor-UEA, em São Paulo de Olivença no Alto Solimões, interior do estado do Amazonas, do qual fazem parte professores Ticuna, Kokama e Kambeba.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico (HAGUETTE, 1992), por descrever o universo de produção de material didático indígena, elaborado pelos professores do curso de Pedagogia Intercultural Indígena. A interpretação dos professores-pesquisadores, fundamentada na consciência de pertencimento a um povo, explica que a elaboração do material didático, aqui apresentada, manifesta uma proposta de aprendizagem autônoma no ensino de língua. Nesse processo, os anciãos exercem o papel principal, por terem, na memória, os caminhos dos antepassados (na terra e no céu) e das narrativas contadas por eles. Desses conhecimentos, citamos: as danças, plantas medicinais, constelações, comidas e bebidas típicas, brincadeiras, histórias de origem, produção de artesanatos, rituais, dentre outros.

As histórias, advindas da memória de anciãos e anciãs, foram coletadas pelos estudantes indígenas Ticuna, por meio de gravação com o auxílio do celular. Depois, foram transcritas e traduzidas para a língua portuguesa. Salientamos que o processo de coleta das histórias exigiu muita atenção, pois os anciãos levam um tempo para contar as narrativas. Todas as histórias coletadas pertenciam à língua Ticuna, língua materna da maioria dos professores, depois foram transcritas para o português como segunda língua.

Os professores destacaram a dificuldade de traduzir os nomes de algumas árvores para o português, haja vista saberem apenas em Ticuna. Outra dificuldade mencionada foi o incômodo que os anciãos sentiram quando suas falas foram gravadas, apesar de aceitarem relatar as narrativas, depois de muita conversa.

O curso se dividiu em dois períodos, a saber, presencial e não presencial. No período presencial, os professores participavam das aulas teóricas, no período não presencial, os professores colocavam em práticas as teorias aprendidas. Num esforço de melhorar a prática pedagógica, os docentes seguiam as orientações recebidas nas etapas presenciais do curso.

Ao considerar os referidos aspectos, ressaltamos que os professores receberam as orientações para repensar o processo de elaboração de materiais didáticos, durante a disciplina Produção de Material Didático para o Ensino de Línguas. No nosso entendimento, passaram a ter uma visão geral de como precisa ocorrer a criação dos materiais didáticos. Além disso, passaram a entender que, cada tema escolhido para estar no material didático precisa ter uma origem e um objetivo e, no caso dos povos indígenas, a origem está na memória, nos critérios objetivos e mentais de identidade e na visão social do povo conectada com o ambiente e com todas as práticas sociais realizadas por eles.

Pressupostos dos materiais didáticos

A pesquisa evidencia que a elaboração dos materiais didáticos estão fundamentados numa epistemologia, pois os critérios se associam ao conceito da categoria letramento crítico, sob o ponto de vista de (NICOLAIDES; TILIO 2011, p. 180). Afinal, a construção de materiais, de natureza escolar, para os povos indígenas se configuram empiricamente, com base num olhar consciente e crítico, com o intuito de consolidar a dinâmica do fortalecimento da identidade, língua e culturas. Por essa razão, é importante ter em mente que:

[...] Ao tornar-se uma pessoa mais competente para fazer suas próprias escolhas, acreditamos que se torna também um indivíduo com mais chances de se realizar e ser feliz em sua vida pessoal. Por isso não pretendemos subjugar a autonomia individual em relação à autonomia sociocultural, pois o indivíduo, em uma perspectiva pe-

dagógica crítica, é responsável não apenas por sua própria aprendizagem, mas também pela do grupo no qual está inserido. [...]. Parece-nos que esses critérios não devem ser diferentes para livros didáticos. É fundamental que um material, no qual se percebe a preocupação com correntes atuais da Linguística Aplicada, deva estar comprometido com o desenvolvimento da aprendizagem autônoma (NICOLAIDES; TILIO, 2011, p. 180).

Nesse contexto, a criação do material didático necessita considerar as particularidades sociais, culturais e linguísticas do estudante, a fim de facilitar o autoacesso ou ofertar ferramentas que favoreçam o auxílio do docente. Dessa maneira, o material, planejado para esse público-alvo, deve apresentar conteúdos e atividades, com vistas a desenvolver a autonomia dos aprendizes.

Ao assumir os pressupostos epistemológicos, acerca dos processos de produção de material didático, os professores Ticuna dedicaram-se à confecção de um material significativo e pedagógico para os discentes. Assim, depois da coleta e transcrição das histórias, iniciamos a etapa da criação dos desenhos e das pinturas. Após a sistematização das histórias e dos desenhos, selecionamos as atividades, para compor o material. Na unidade didática da história, A árvore dos peixes, os conteúdos problematizaram questões relacionadas com a invasão dos lagos por pescadores de grande porte, a poluição dos rios gerada pela mineração, a derrubada das árvores realizada por madeireiros, a matança de animais silvestres por caçadores e invasores de terras.

Considerando tais colocações, constatamos que o posicionamento crítico dos professores, na escolha de temáticas, estava de acordo com os problemas vivenciados por suas comunidades no cotidiano. Um outro ponto importante a destacar, foi o rigor demonstrado pelos professores, ao optarem por atividades mais interativas, pois antes, as práticas pedagógicas se baseavam apenas na abordagem estruturalista. A respeito dessa vertente teórica, Ramos (2017, p. 38) afirma:

A abordagem Estruturalista contempla em seu conjunto de técnica aquelas que conduzem ao ato mecânico de aprender a língua, como o preenchimento de lacunas, o estabelecimento de ligações entre colunas, de modo que os elementos linguísticos são os únicos abordados (fone- ma, morfema, palavras e estrutura sintática) no limite do sistema linguístico.

Embora o foco central dessa teoria seja o ensino da língua pela língua, ainda há frequente presença dessa abordagem nos conteúdos dispostos nos livros e nos materiais didáticos. Relativizar essa abordagem consistiu em um desafio, mas, em decorrência do trabalho didático explicativo com o desenho da Árvore dos peixes no quadro, resultou em atividades mais interativas, mais criativas e mais didáticas.

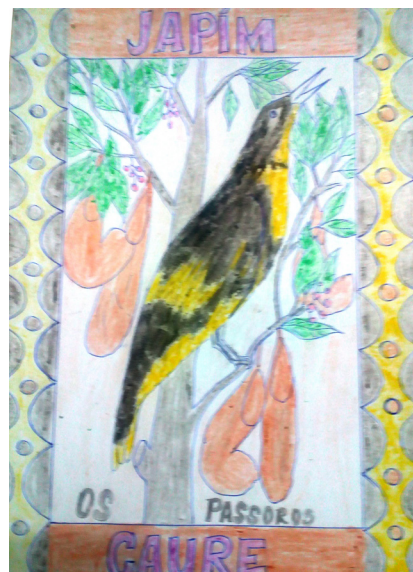
Quando se relaciona a raiz da árvore com a memória, faculdade ativadora dos critérios mentais de identidade, a raiz passa a representar a origem de todas as coisas. Nesse cenário, a raiz são os ancestrais, que passam para os pajés (o tronco), os payun (curandeiros bravos) a origem do povo, dos peixes, dos animais, dos vegetais, da roça, do remo, da estrela, do sol, da noite, da lua, de tudo que existe segundo a visão social de cada povo. Os pajés passam esses saberes para os anciãos e anciãs (caule da árvore), os quais repassam para seus filhos e netos, que, por seu turno, repassam de geração a geração (são os galhos, as flores, frutos e as sementes).

Os critérios objetivos da identidade são materializados, por intermédio desses saberes, tornando-os objetos do cotidiano. Num processo de poiesis, o artesão e a artesã, portador de saberes tradicionais, produz com primor os detalhes de um remo, de uma zagaia, de um chapéu, de uma panela de barro, de um arpão e de um desenho. No entanto, existe distinção na feitura dos traços desses objetos, porque cada povo apresenta singularidades étnicas. Partindo dessa pressuposição, os professores Ticuna começaram a correlacionar e contextualizar suas experiências, com ênfase no significado e nos conceitos discutidos durante a ministração das aulas teóricas.

De posse desses conceitos, os conceitos, operacionalmente estão relacionados com o processo de letramento crítico, pois o mais importante neste processo de familiaridade de conceito é “capacitar o aprendiz a utilizar a linguagem socialmente de maneira crítica e em diferentes contextos discursivos” (NICOLAIDES; TILIO, 2011, p. 181). Com efeito, elaborar o material didático para promover a autonomia do aprendiz do discente, sem desconsiderar a visão social de sua língua, ou seja, mesmo que conviva com outras línguas diferentes, não deve perder o autoreconhecimento de sua língua materna. Assim sendo, os professores escolheram seus temas e criaram seus materiais didáticos pedagógicos para o ensino de língua portuguesa como segunda língua e para a língua Ticuna como língua materna. A figura, abaixo, ilustra



Fotos: Altaci Corrêa Rubim



parte dos materiais produzidos durante as atividades práticas (figuras ao lado).

Como podemos observar na figura, as temáticas escolhidas pelos professores Ticuna, com a intenção de elaborar as unidades didáticas, são bastante interessantes para discutir o letramento crítico. À guisa de exemplos, citamos os seguintes trabalhos: o professor Oston escolheu desenhar os tipos de remo; a professora Darita escolheu desenhar a ave mutum, seu clã; o professor Lomick escolheu desenhar os pássaros, em extinção, e o professor Jonas escolheu desenhar a árvores dos peixes. Conforme já destacamos anteriormente, na criação desses materiais, os professores descreveram a realidade de suas comunidades, com destaque para o conjunto de temas: sumiço dos pássaros; contaminação dos rios, lagos e igarapés; preconceito e devastação. Mesmo com a riqueza temática, em evidência, os professores observaram a ausência de outros temas, que poderiam ser acrescentados.

Face ao exposto, foram adicionados os temas subsequentes: venda de farinha, peixe, banana, macaxeira; compra de açúcar, sal e roupa; ato de dar e pedir informação banco, barco, correio, delegacia, escola e prefeitura. Segundo relato, muitos Ticuna são enganados durante a compra e a venda de produtos, por terem a língua portuguesa como segunda língua. Este aspecto sociocultural e político foi retratado pelos professores na produção do material didático, como sistema de relação comercial e de troca. Portanto, trata-se de uma prática indissociável da produção cultural.

O material produzido pelos professores constitui-se de um guia, elaborado em conformidade com a visão heurística dos docentes, haja vista serem responsáveis para decidir “quanto, quando e como o aprendiz deve aprender. Mas que precisam trazer atividades que possam dar tomada de decisão pelos estudantes” (NICOLAIDES; TILIO, 2011, p. 180).

No cotidiano, são pessoas vivendo, imbricadas com suas atividades, ou seja, com práticas específicas com a linguagem de outros e da sociedade que os cercam. Em outras palavras, são pessoas que interagem umas com as outras num conjunto de ações, transparecendo o modo de ser dos agentes sociais ou de produção social, em correspondência com o modo peculiar da cultura. Logo, esses elementos pressupõem o sentido social no afeto, por serem pré-reflexivos, operacionalizados pela memória e redefinidos pelas práticas de empoderamento na luta pela classificação, demarcação de terra, saúde e bem viver etc. Estes

questionamentos, por seu turno, adquirem novos sentidos, manifestos numa relação criativa com os recursos naturais.

Para ilustrar as questões teóricas discutidas sobre os aspectos epistemológicos da elaboração do material didático indígena na promoção da autonomia e do letramento crítico, empregamos os critérios de apresentação dos materiais didáticos realizados pelos professores, quais sejam:

- . distinguir os materiais didáticos;
- . destacar a importância do contexto (i.e., cultura, identidade, língua, história, tradição, mundo sociocultural e político);
- . identificar os elementos do material didático que apontam para uma posição crítica no processo ensino e aprendizagem; e
- . articular a relação do contexto da vida cotidiana com os conhecimentos da sociedade não indígena (conhecimento universal ou posto, ou imposto, ou do mundo ocidental) para ressaltar o quanto é importante estimular os professores a refletir sobre a praxis de ensino e aprendizagem de língua.

Como resultado da aplicação desses critérios, cada estudante criou uma unidade de conteúdo didático e paradidático, incluído posteriormente, nos Trabalhos de Conclusão do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena (Parfor/UEA/SPO). Para além da produção, os professores Ticuna refletiram a poiesis e a práxis, consoante os critérios de identidade, de letramento crítico e de autonomia. Estes elementos de expressão cultural, ativados pela memória, foram interpretados durante o processo de elaboração dos materiais didáticos, constituindo um conjunto de percepções de mundo da vida deste povo. Toda essa reflexão foi possível, porque os professores entenderam o tempo disciplinar da vida acadêmica, num processo de interpretação de si mesmos, com a finalidade de sistematizar o conteúdo apreendido no espaço acadêmico, sobretudo, a reflexão pedagógica do cotidiano.

Diante do exposto, nós, professores formadores, verificamos, na prática, o tempo em forma de poiesis, isto é, a manifestação da produção dos materiais, ligada à práxis dos professores no exercício do letramento crítico. Desse modo, identificamos a conexão feita por eles com os critérios objetivos de identidade, atualizados pela memória coletiva.

Nesse sentido, o tempo da vida acadêmica, especificamente no desenvolvimento da disciplina ministrada, pode ser considerado um tempo de aprendizagem não somente do professor

indígena, na situação de estudante acadêmico, mas também do professor, ministrante da disciplina. Isso porque no contexto do universo dos estudantes, representantes de seus povos, os saberes partilhados, em sala de aula, refletem a trajetória de vida e da história, que correspondem à memória viva, atualizada nas funções corpóreas e espirituais, decorrentes da relação com os recursos da natureza, territorializando dentro de seu espaço de convivência. Por vezes, o professor indígena é um corpo, que serve como extensão de seu território, comunidade, aldeia e associação, por representar espaços afetivos. Esses elementos, históricos e geográficos, constituem base afetiva da educação indígena, por isso, na instituição escolar e no espaço acadêmico, devem ser considerados na operacionalização do desenvolvimento da educação escolar indígena.

Dessa forma, a vida acadêmica colabora para instituir a relação entre educação indígena e a relação de proximidade e proximidade do cotidiano da comunidade, com base em todos os elementos que dão sentido à memória, à arte, à cultura e às regras de convivência. A vida na aldeia se estabelece, antes de qualquer processo reflexivo, teórico e pedagógico, pois os conhecimentos tradicionais são transmitidos na convivência dos afetos familiares pelo ancião, pelas mulheres, pelos homens e pelas crianças. Desse modo, a Educação Escolar Indígena é o espaço de sistematização de processos de ensino e aprendizagem institucionalizada por um sistema de ensino. Ademais, colabora para construir uma epistemologia, com o objetivo de dialogar com a ciência na academia, de forma interdisciplinar. As discussões devem se sustentar nos saberes tradicionais e nas formas de conhecimento científico dos especialistas destes saberes, peculiar a cada povo, propiciando, assim, um novo caminho para a produção de material didático destinado ao ensino de línguas.

Considerações finais

Pelo exposto, entendemos que considerar o cotidiano das práticas indígenas no processo de ensino e de aprendizagem possibilita condição para a eleição de novos constructos teóricos, que objetivam organizar uma epistemologia teórico-metodológica de ensino. Um recorte epistemológico, proveniente dos discursos de acadêmicos indígenas, propicia a produção e o uso de material didático de acordo com os espaços de educação indígena, com destaque para o estudo da língua e da cultura. Assim sendo, a escola indígena manifesta a vida da aldeia e das

relações comunitárias afetivas e efetivas, ao apontar para uma etnicidade ética, localizada em contexto específico.

No que diz respeito à aplicação dos critérios objetivos e mentais, extraídos da memória, que trazem o passado ao presente por meio da língua, estabelecemos o caminho teórico para ser projetado o processo de elaboração dos materiais didáticos indígenas. Foram esses dois critérios que serviram para embasar a sistematização do material didático pela memória e pelo fazer criativo. Nesse sentido, a poeisis contribui para o fazer criativo, único e específico de cada povo. Assim, mesmo que todos os indígenas da Amazônia fabriquem canoa e remo, cada povo tem a sua forma de construí-los; a práxis, por sua vez, abrange todos esses saberes, concedendo consciência e cidadania aos povos.

Na perspectiva operacional, compreendida segundo o processo de assessoramento e pesquisa, o fazer pedagógico se apresenta mediante um discurso ético. A ética, nesse sentido, se baseia no princípio da cidadania, responsável por projetar a formação de uma sociedade, onde a convivência se fundamenta na solidariedade e no respeito às diferenças, ao considerar os valores primários da formação de cidadãos (FRASER, 2007, p. 20).

Em termos conceituais, a ética é um compromisso de responsabilidade com o outro, que provoca os membros a exercitarem a consciência de cidadania, para favorecer o acesso ao ponto de partida da práxis educativa, ratificada durante o processo de elaboração do material didático, por meio do letramento crítico. Nessa perspectiva, a cidadania comporta direitos políticos, civis, econômicos, culturais e sociais, de forma que, a admissão, de qualquer exclusão ou redução de um desses aspectos (FRASER, 2007, p. 19), esvaziaria o sentido pleno e não promoveria a justiça social (Fraser, 2002, p. 7-20).

Nas diversas circunstâncias da vida das organizações indígenas, a consciência da cidadania as movimenta e as impulsiona a recusar tudo o que desrespeita e despreza a composição dessa cidadania. Nessa direção, a educação diferenciada se atenta para o caráter formativo dessa consciência, fundamentada numa pedagogia, cuja ação e pensamento “não [se distanciaram de uma proposta humanizadora, provenientes de situações localizadas de uma aldeia e de uma associação indígena, grifo do autor] abandonaram absolutamente nem a paixão pelo homem, pelo seu resgate e pela sua plena realização, nem a consciência do rigor teórico que guiaram até aqui

a sua história” (COMBI, 2005, p. 643), consequentemente sustentando a prerrogativa de que a vida humana é o fundamento de todos os direitos.

A Escola Indígena se configura em espaços sociais e educativos de aquisição e elaboração de conhecimentos, com base em critérios reconhecidos na sua forma tradicional e vinculados à sua especificidade etnocultural (cf. BRASIL, 2013, p. 53), os quais se manifestam na produção de material didático nas suas múltiplas formas. Esses conhecimentos e critérios identitários denotam uma relação ontológica com os recursos naturais, que constituem um saber de extensão social, política e cultural, relativizando o caráter dogmático do saber pedagógico (COMBI, 2005, p. 632).

Para Dussel (1977), os saberes, provenientes dessa relação proxêmica, que caracteriza a ontologia do homem e seu mundo circundante, formam parte dos diversos conteúdos programáticos e das abordagens de reflexão da vida humana, em razão de explicitar formas de vivê-la, senti-la e percebê-la na sua totalidade e nas suas diferenças.

Diante do exposto, estamos diante de novas emergências educativas e novos sujeitos, situados em um processo, em que o fazer pedagógico, no ensino de língua exige repensar os aparatos teóricos e práticos. Como resposta, sugerimos um fazer pedagógico, fundamentado no “pensamento da diferença” e no desdobramento das formas de emancipação (COMBI, 1999, p. 638-639). Por conseguinte, tal prática traz para o campo da educação e da ciência pedagógica as dimensões dos valores, critérios culturais e abordagens interdisciplinares, úteis para beneficiar a compreensão, o respeito e a convivência não violenta (COMBI 1999, p. 640), de acordo com a perspectiva da humanização, em observância do contexto real, concreto e objetivo (FREIRE, 2005, p. 32).

Portanto, o artigo buscou descrever e analisar o processo de elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas, com a proposta de estabelecer um diálogo interdisciplinar entre a academia e os saberes tradicionais indígenas. Posto isso, o estudo indica novos caminhos para se repensar a elaboração de materiais didáticos, que nosso entendimento, os próprios professores indígenas devem criá-los, pois assim o produto será mais significativo, crítico, reflexivo, a fim de valorizar a autonomia e a visão social de cada povo.

REFERÊNCIAS

- BARTH, Fredrik. 2000. O guru, o iniciador e outras variações antropológicas. Tradução de John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contracapa.
- BRASIL. Ministério da Educação. 2013. Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica: diversidade e inclusão. Brasília: Conselho Nacional de Educação; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
- BOURDIEU, Pierre. 2006. O poder simbólico. 9. ed. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael J.; DAMICO, James S. 2001. A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical Reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9: 175-196. Abril de 2001. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ662487>>. Acesso em: 2 abr. 2019.
- COMBI, Franco. 1999. História da Pedagogia. Tradução de Álvaro Lorenzini. São Paulo: UNESP.
- DUSSEL, Enrique. 1977. Filosofia da libertação na América Latina. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola.
- _____. (1994). El encobrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidade. Mexico: Abaya-Yala.
- FOUCAULT, Michel. 2009. Outros espaços. In: FOUCAULT, Michel. *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- GUEDES, Jonas Marcos; SOUZA, Zezina Luciano de. A árvore dos peixes. In: *Disciplina Produção de Materiais Didáticos para Ensino de Línguas*. PARFOR/UEA, São Paulo de Olivença, 2018.
- FRASER, Nancy. 2002. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 63, outubro, p. 7-20.
- _____. 2007. "Reconhecimento sem ética?". Trad. Ana C. F. Lima e Mariana P. Fraga Assis. *Lua Nova*, n. 70: 101-138, São Paulo.
- _____. 2012. Igualdade, identidade e justiça social. *Le Monde Diplomatique Brasil*, n. 73, junho de 2012: 34-35.
- FREIRE, Paulo. 2005. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- HAGUETTE, TMF. 1992. Metodologias qualitativas na Sociologia. Petrópolis: Vozes; 1992. p. 66-91.
- HEIDEGGER, Martin. 1987. Carta ao humanismo. Tradução de Antonio José Brandão. Lisboa: Guimarães Editores.
- _____. 1995. *Língua de tradição e língua técnica*. Tradução de Mário Botas. Lisboa: Passagens.
- _____. 2001 *Introducción a la filosofía*. Tradução de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Cátedra.

_____. 2002. *Ensaio e Conferências*. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel e Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes.

NICOLAIDES, Christine; TÍLIO, Rogério. 2011. O material didático na promoção da aprendizagem autônoma de línguas por meio do letramento crítico. In: SZUNDY, Paula Tatianne Carréra; et al. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Sociedade: Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro*. 1 ed. Campinas: Ponte, v. 1, p. 175-196.

RAMOS, Ana Adelina Lôpo. Princípios teórico-metodológicos em práticas pedagógicas de Português Brasileiro como Língua Adicional-PBSL. In: *Diálogos em português brasileiro como língua adicional*. F. Cordélia da Silva, Michelle Machado de Oliveira Vilarinho (Orgs). Brasília: Universidade Aberta do Brasil, UAB, UnB, 2017.

RICOEUR, Paul. 1995. Ética e moral. In: RICOEUR, Paul. *Leitura 1: em torno ao político*. São Paulo: Loyola.

_____. 2006. *Percurso do reconhecimento*. Tradução de Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo: Loyola.

SANTOS, Glademir Sales. 2016. *Territórios pluriétnicos em construção: a proximidade, a poiesis e a praxis dos indígenas em Manaus*. Manaus: UFAM, 2016. Tese defendida em 16 de dezembro de 2016, no programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas.

SEIXAS, Jacy Alves. *Halbwachs e a memória-reconstrução do passado: memória coletiva e história*. História. São Paulo: EdUNESP, v. 20, 2001a.

Educação do Campo: Possibilidade de uma Política Pública emancipadora

Jair Reck

120

6

Os desafios políticos e pedagógicos para a consolidação das políticas públicas da educação do campo têm estimulado o debate sobre as concepções de educação e suas conexões com a sociedade. Reflexões sobre a relação entre as diferentes dimensões da educação e o contexto social, econômico, político e cultural se propõem a compreender que o tratado social que hoje rege a educação está impregnado de história, de lutas sociais e de classe com implicações no direito à educação.

A educação do campo no Brasil vem sendo construída a partir das experiências das lutas dos camponeses, dos povos das florestas e das águas, seculares em nosso país. Essas lutas têm sido protagonizadas, principalmente, pelos movimentos sociais, liderados pelos(as) camponeses(as) e agricultores(as) familiares; pelos povos indígenas, ribeirinhos(as), quilombolas, e por uma diversidade de populações tradicionais que trabalham e vivem no campo, nas florestas e nas águas.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Iniciando a reflexão e o debate sobre a educação do campo, que realizamos na primeira década deste século, tendo como referência a experiência no estado de Mato Grosso¹, adentraremos ao que denominamos de retrospectiva histórica desta temática, desde as Constituições brasileiras de 1824 a 1988, da forma com que tem sido o trato pela legislação dos que trabalham e vivem no campo, nas florestas e nas águas.

No Período Colonial, o ensino desenvolvido excluía os escravos, as mulheres e os agregados (BRASIL, 2002). O Brasil é um país de origem eminentemente agrícola, porém, nas constituições de 1824 e 1891, a educação rural não foi sequer mencionada nos referidos textos constitucionais, evidenciando-se o descaso dos dirigentes com a educação dos trabalhadores(as) do campo, resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo.

No contexto de 1934, marcado por fortes conflitos de interesses, principalmente entre as oligarquias rurais e urbanas em expansão, amplia-se a garantia do direito à educação. Foi previsto, naquele momento, a necessidade de constituir um Plano Nacional de Educação; organizar o ensino em sistemas, instituir os Conselhos de Educação.

No parágrafo único do artigo nº 156 da Constituição de 1934, foi o primeiro momento que se fez referência direta à

¹ Ver RECK e CARVALHO, 2014.

121

educação na área rural: “Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (BRASIL, 1934). Vale lembrar que, naquele período, a expressiva maioria da população vivia no campo, porém, o financiamento escolar rural mínimo, constitucionalmente indicado, era de apenas 20% (vinte por cento) do orçamento anual.

Em 1937, sinaliza-se a importância da educação profissional. Não podemos esquecer que o objetivo era a industrialização. Vejamos o que dizia o art. 132:

O Estado fundará instituições ou dará seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de TRABALHO anual nos CAMPOS e oficinas, assim como promover-lhe a DISCIPLINA MORAL e o ADESTRAMENTO FÍSICO, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação (BRASIL, 1937, grifo nosso).

Evidencia-se, naquela legislação, a nítida concepção do uso da educação como espaço de adestramento, a serviço de uma economia e um projeto de Nação que se industrializava.

Veremos que não há muita diferença na Constituição de 1946, que remonta às diretrizes da Carta de 1934. Nesta, o processo de descentralização assegura a gratuidade ao ensino primário. No inciso IV do art. 168, é retomada a obrigatoriedade de as empresas industriais e comerciais ministrarem, em cooperação, a aprendizagem de seus trabalhadores menores, excluindo desta obrigatoriedade as empresas agrícolas, como já havia ocorrido na Carta de 1937.

Na Constituição de 1967, verifica-se a obrigatoriedade de as empresas convencionais agrícolas e industriais em oferecerem o ensino primário aos empregados(as) e filhos(as). Porém, como nas Cartas de 37 e 46, exclui as empresas agrícolas da obrigação de ministrarem, em cooperação, aprendizagem aos seus e às suas trabalhadoras(as) menores. Em 1969, na Emenda à Constituição de 1967, limita a obrigatoriedade com o ensino primário gratuito apenas aos filhos(as) de empregados(as) – 7 a 14 anos.

Na Constituição Federal de 1988 – denominada de cidadã –, construída por representantes da população brasileira após longos anos de ditadura militar, no art. 205, a educação é erigida como direito de todos e dever do Estado e da família, visando

o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. E, no art. 208 §1º, o acesso ao ensino é considerado *direito público subjetivo*, independente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. De modo que, o não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa em responsabilidade da autoridade competente, conforme §2º deste mesmo artigo.

Porém, a educação do campo, mesmo mencionada na legislação, as ações ficaram bastante limitadas. Somente em 1996 foi instituída a nova Lei de Diretrizes e Bases, a LDB, que fundamenta a educação do campo.

O art. 28 da LDB diz claramente: *Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:*

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

De 1996 até os dias atuais há pouquíssimas experiências nessa área, principalmente por parte dos sistemas de ensino, com algumas exceções, em relação à adequação/significação de: currículo, metodologia, interesses de estudantes da zona rural, organização escolar, incluindo a necessária adaptação do calendário às fases agrícolas e condições climáticas, conforme a realidade nas várias regiões dos estados, com a interferência do clima, principalmente, na produção e nas condições de acesso às escolas no período das chuvas.

Houve alguns avanços no acesso ao ensino superior, fruto também das lutas e organizações dos Movimentos Sociais e Sindicais Rurais, com a criação das licenciaturas em educação do campo, inicialmente quatro pilotos, na sequência com o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) ampliou-se para 42 universidades públicas. Outras políticas públicas criadas ou ampliadas na primeira quinzena do presente século: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera); Programas Escola Ativa e Escola da Terra; Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Campo - Saberes da Terra); Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo); Construção de

escolas. Ainda que represente a chegada das populações do campo na esfera dos direitos, estão, com certeza, muito aquém da necessidade e das demandas dessas gentes que historicamente têm sido alijadas da esfera pública.

Mesmo diante dessa trajetória com algumas conquistas, estas não estão isentas das grandes contradições e retrocessos presenciados nos últimos cinco anos, isso pelo contexto sociopolítico que vivenciamos no país. O grande financiamento ao modelo capitalista excludente amplia a pobreza e as desigualdades sociais, o êxodo rural, a reconcentração de terras, a destruição do meio ambiente, o envenenamento do solo, subsolo, lençóis freáticos, rios e lagos, e, assim, todas as espécies de vida são afetadas.

Não é possível se pensar a educação do campo sem um projeto para as pessoas que vivem e trabalham no campo, nas florestas e nas águas, portanto, de país que se quer construir. Nesse sentido, o tema da questão agrária necessita estar na ordem do dia, para todas as pessoas que assumem o protagonismo por suas próprias vidas, não deixando apenas aos políticos de plantão as decisões sobre os investimentos e as questões da soberania, da segurança alimentar baseadas no cuidado com a vida, logo, de uma produção com base na ciência e sabedoria popular da agroecologia.

Questão agrária popular e ecológica e a educação do campo

A Reforma Agrária popular e ecológica são desafios afetos à educação, justamente por ser a educação do campo maior que o ensino escolar. Assim, ao pensar a educação do campo, pensa-se em políticas que educam para a vida, para a vida do lugar, para a vida no mundo. Buscando dialogar com esses pressupostos, a política e os programas de reforma agrária precisam compreender que:

Terra é mais do que terra, entendendo que a terra conquistada na luta deixa de ser apenas terra, para ser terra com pessoas, buscando encontrar o melhor jeito de trabalhar e de viver nela, o que exige a preocupação com um conjunto bem maior de dimensões humanas, e com um tipo de organização que dê conta delas (CALDART, 2000).

E a dimensão humana da terra está integrada a um pressuposto

de educação. De um processo escolar que reflita uma concepção de sociedade, a uma concepção de mundo, de relações humanas, sociais, econômicas, culturais, ambientais, tecnológicas.

Nesse sentido, quando se pensa em um novo projeto social, mais do que nunca, se faz necessário pensar em Reforma Agrária e um conjunto de políticas públicas necessárias às atividades e à vida das populações do campo, das florestas e das águas. Mais do que fazer assentamentos com a lógica do mercado, aquela que se limita a jogar ou depositar as pessoas em um pedaço de terra impróprias, como concessão do latifúndio. Logo, as pessoas ficam à mercê da própria sorte, do “próprio destino”; efetivamente, isso é contraproducente. É transformar o campo em terra de exílio e a população do campo em exilados na própria pátria. É preciso construir outro paradigma de Políticas Públicas como o paradigma de Reforma Agrária Popular e o da Reforma Agrária Ecológica, exemplos defendidos pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e pelo Conselho Nacional das Populações Extrativistas (CNS).

Nestes novos paradigmas as questões relacionadas ao abandono de muitos brasileiros, atirados à própria sorte, estão vinculadas aos processos e às histórias de como o poder econômico e o Estado atuaram e funcionaram no Brasil nos últimos 500 anos. É importante não perder de vista que:

O modelo escravocrata utilizado por Portugal para colonizar o Brasil e, mais tarde, os adotados pelos próprios brasileiros para a colonização do interior do país – de exploração brutal pelos proprietários de terra dos trabalhadores rurais, aos quais eram sistematicamente negados direitos sociais e trabalhistas – geraram um forte preconceito em relação aos povos que vivem e trabalham no campo, bem como uma enorme dívida social (BRASIL, 2007).

Ou seja, as questões arroladas anteriormente, enquanto denúncia sobre a existência de uma quantidade significativa de homens e mulheres que não exercem direitos sociais e individuais estão atreladas à estrutura fundiária brasileira. Assim sendo, é preciso ter presente que houve, desde o Brasil colônia, ações, intenções e políticas de desqualificação da agricultura familiar e camponesa, das populações não detentoras de terras, dos povos indígenas e afrodescendentes para que as elites agrárias se consolidassem como únicas e *legítimas* dirigentes dos destinos da nação.

Porém, questões que dizem respeito às causas da pobreza, da negação da condição humana e da realização do homem/mulher na terra precisam estar presentes, mesmo que quando olhados apenas para os princípios constitucionais do Brasil do século XX, enveredando pelo século XXI. Assim sendo, as violências do passado precisam estar presentes em textos, documentos, no currículo, para demonstrar como o Brasil foi dirigido por uma elite agrária e, por conseguinte, as implicações dessas políticas nas questões sociais presentes no terceiro milênio. Especialmente, a quem se dedica na construção de uma pluralidade de futuro, com base no respeito à dignidade de todas as formas de vida.

Ao reafirmar a violência da elite agrária do passado, não se pretende, com isso, negar alguns avanços nas políticas sociais no Brasil, especialmente na primeira quinzena deste século como dissemos no item anterior. Trata-se de fazê-las presentes para que não nos deixemos levar apenas pelo que estava sendo feito enquanto política de Estado. Enquanto política reparatória é muito pouco, diante do muito que ainda precisa ser feito, fundamentalmente pelo regresso aos séculos passados das políticas públicas, desde o golpe de 2016. A educação é um dos setores que mais efetivamente tem o poder para incluir os excluídos, isto, no entanto, se aliada a um conjunto de políticas públicas.

Reflexões dessa natureza se propõem a compreender que o tratado social que hoje rege a educação está impregnado de história, de lutas sociais e de classe. Afinal, o que está em jogo na conquista de uma lei é um pressuposto de nação. Assim sendo, é importante observarmos que a lei não existe apenas pela lei. Ela, a lei, não existe para si; é um tratado social resultante de disputas, contradições e, enquanto acordo temporário entre as partes, passa a vigorar ou não, para atenuar conflitos de interesses.

Em virtude do processo histórico e das relações econômicas, temos a modernização capitalista da agricultura, especialmente, baseada na monocultura exportadora. Nós chamamos isso de colônia moderna. Nós vimos, desde os portugueses que colonizaram as margens do nosso país, todo o patrimônio ambiental e a exploração dele decorrente escoado para outras nações.

Já vivemos o ciclo da extração da madeira, da mineração, da cana-de-açúcar, do gado, da borracha, do café. Agora, estamos no ciclo da soja, do milho, do algodão; e vamos caminhando para o ciclo do biocombustível, para exportar, e assim por diante. Sempre uma cultura exportadora sem agregar valor, concentradora de riqueza e, como consequência, expulsa as pessoas de

seus locais de moradia e trabalho, concentra terra, promove à grilagem, o desmatamento, a violência, tudo em nome da produção de grãos, da criação de gado e da mineração.

Com isso vamos ter o quê? O êxodo rural já renunciado. Com o êxodo rural, teremos uma grande quantidade de pessoas ocupando as periferias das cidades, sem nenhum tipo de formação e qualificação para o trabalho urbano. As comunidades se desfazendo; seus valores, suas culturas, seus costumes se perdendo, sendo esquecidos, silenciados, verdadeiros epistemicídios. E a escola, o currículo escolar, sempre alheia a todo esse projeto de desenvolvimento capitalista e de exclusão.

Nesse sentido, a escola, de modo geral, coaduna-se com outras múltiplas formas de mistificação que permitem ocultar nossa condição de oprimidos, escravizados pelo sistema capitalista. Mostrar essa realidade, tal qual ela é na verdade, e não como os poderes nos mostram, é um autêntico ato de subversão, é revolucionário.

Um dos grandes desafios apresentados à escola, à educação, é se envolver com a questão dos trabalhadores e das trabalhadoras da terra; é comprometer-se com os movimentos sociais para pensar um projeto com a comunidade, com aqueles que vivem o problema ou uma situação problema. Não é possível a escola continuar de costas para essa realidade e acreditar que apenas os conteúdos formais, aqueles encontrados nos livros didáticos, darão as respostas aos desafios locais, regionais, globais.

Nós sabemos que o mercado tem os seus mandarins; enquanto deixarmos à sociedade e a escola nas mãos do mercado, a nossa escola vai ficar sempre refém. Refém da violência, da indiferença. Teremos uma escola refém da futilidade, da inutilidade, do consumismo, do descartável. Continuaremos pagando o preço do “desenvolvimento” com as nossas vidas, de nossas crianças, adolescentes e jovens. Assistiremos a nossa juventude do campo, das florestas e das águas vindo para a cidade em busca de “oportunidades”, sendo cooptada em alguns casos pelo mundo do crime, das drogas, por falta de opção e condições, consideradas como não ser, silenciadas e ocultadas no emaranhado e desfibrilado tecido social das cidades. Em larga escala, patrocinadas pela ideologia do ter em detrimento do ser.

Que ideologia é essa? É a ideologia do deus mercado. O mercado, todos o sabem, não tem alma. Não tem vida. O mercado tem dinheiro. Se você tem dinheiro, você come! Se você não tem,

passa fome! Essa é a ideologia do mercado. Mais do que isso, é a prática. Pois, a lógica do capitalismo não é outra, senão a da acumulação da riqueza através da exploração das mais variadas formas. Portanto, não podemos ter nenhuma dúvida de quem é a responsabilidade por esta situação de guerra civil consentida, enquanto os pobres estão a matar-se mutuamente, os ricos continuam blindados, desfilando nas quintas avenidas suas últimas modas, sem nenhum sentimento de desconforto, isso é evidente, fruto do que muito bem demonstra Guerrero (2010):

A ética capitalista é uma ética psicopata, instaurada com as leis do mercado e constituída como ato filicida que condena à miséria@s esfarrapad@s do mundo. Esse tipo de ética menospreza a educação, busca o pensamento único e castiga o ser humano com o sentimento de culpa. Por isso Paulo Freire propôs uma pedagogia da esperança como ato educativo e ato político, que permita sonhar e criar utopias.

128

Nós, da educação, precisamos, mais do que nunca, colocar outras possibilidades e perspectivas de discussão e linhas de ação, onde todas as formas de vida estejam exatamente em primeiro lugar. Nesse sentido, discutir o acesso à terra não é apenas um problema dos movimentos sociais do campo, das florestas e das águas; não é um problema apenas dos sem terra e dos povos da floresta e das águas; é um problema de toda a sociedade.

Se nós queremos realmente uma sociedade justa, uma sociedade igualitária, onde se possa viver e conviver com dignidade, temos de falar de campo e cidade, discutindo Reforma Urbana e Agrária Popular e Ecológica, para que todos(as) possam ter condições dignas de vida. Até porque, não se tem na cidade, quem não dependa de alimentos vindos da terra, especialmente da agricultura familiar e camponesa, que é quem produz com qualidade nossa cestabásica.

Segundo os dados do Censo Agropecuário de 2006, é a agricultura familiar e camponesa que garante nossa segurança alimentar. Os produtos de qualidade que nós consumimos diuturnamente são os trabalhadores(as) da agricultura familiar e camponesa que produzem. E, às vezes, pela ideologia dominante da mídia e dos patrocinadores da mídia de muitos parlamentares (deputados, governadores, senadores, etc.), os movimentos sociais são tratados como se fossem eles os responsáveis pela exclusão de muitos brasileiros; como se fossem os movimentos sociais os grandes grileiros, os devastadores do meio ambiente.

Ou seja, para a ideologia e para os aparelhos ideológicos de dominação, não é importante mudar a realidade.

Opondo de forma radical e intransigente ao currículo de educação do outro(a), como sujeito social e histórico, propomos a construção de um pressuposto educacional dialógico e consequente, vinculado a um projeto de mundo, de humanidades, sem os quais fazer/ser educação não teria sentido de ser e existir, enquanto reivindicação popular e consolidação de política pública que possibilite a emancipação.

Com isso, as políticas educacionais, já associadas à capacidade de mobilização e vigilância dos movimentos sociais, tendem a ressignificar a terra, a luta e a conquista da terra. Além da produção de grãos, frutos, vegetais e animais, uso e manejo sustentável das florestas e rios, o chão será um espaço de cultura, de ciência, de saberes, de tecnologias, construídos por homens e mulheres em diálogo com os mundos, com os biomas, com todas as formas de vida, com outros humanos(as).

Neste sentido, é mais do que urgente rever a questão da formação de profissionais da educação, uma vez que as universidades (com raras exceções), na sua grande maioria, continuam de costas não só para o campo, para as florestas e para as águas e sua diversidade, como também para a própria cidade.

129

CONSIDERAÇÕES EM ABERTO

Para não concluir, ficaremos com as palavras do grande educador Paulo Freire (1989), nosso mestre brasileiro, que também vivenciou, denunciou e anunciou, com sua vida, a necessidade de uma educação transformadora e libertadora: então, o camponês descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura, renasce não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história.

Esse sujeito da história tem que ser cada um(a) de nós, onde quer que estejamos. Sujeitos da nossa história, da história que assumimos conscientemente, colaborar na sua edificação. Assim, vamos captando o sentido daquilo que somos, da nossa existência para fazer a nossa parte. A educação do campo está nos convidando, nos desafiando para essa nova construção, que contemple todos e todas que trabalham e vivem no campo, nas florestas e nas águas.

Neste sentido, é fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos.

Evita-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros(as). Estes(as), na expressão de Gramsci, podem ser considerados mamíferos de luxo – seres de outra espécie que acham natural explorar outros seres humanos (FRIGOTTO, 2009).

A verdadeira educação do campo cumpre o seu papel ao abrir esse debate, de chamar a sociedade a participar e, consequentemente, assumindo a sua responsabilidade. Porém, é necessário que cada um(a) de nós compreenda, e acima de tudo, se engaje na luta para reconstruir um mundo onde a paz, a justiça, a cooperação e a solidariedade não sejam apenas uma tênue bandeira tremulando, em face de atrocidades hodiernas, mas de fato uma constante, porque estamos comprometidos na arte de sua aquilatação, desde o chão de nossas vidas, escolas, comunidades, assentamentos, acampamentos/vilas/bairros/cidades e universidades.

Portanto, mais do que nunca, restam-nos enormes desafios face à construção de políticas públicas que de modo articuladas (Reforma Agrária Popular e Ecológica, currículos-tempos escolares, superação da contradição capital-trabalho e etc.) possam atuar simultaneamente no enfrentamento das várias dimensões de uma realidade que é necessariamente plural. No entanto, compreendemos que isso não será possível, sem o compromisso do Estado no enfrentamento destas demandas históricas, com políticas afirmativas, no intuito de superar as imensas desigualdades sociais que se encontram no campo, nas florestas e nas águas e na cidade. Nesse momento histórico, o que visualizamos é justamente o oposto, onde o Estado vem afastando-se e ampliando a retirada de tais direitos.

E aos que dedicam a vida à causa da construção de gentes através da educação, mais do que nunca, necessitamos desvelar e comprometer-se com uma via de mão dupla, qual seja, que o ato pedagógico produza os efeitos e consequências de elevação da consciência e do engajamento na construção da justiça social e, por outro, façamos com que o Estado seja responsabilizado através da efetivação de políticas públicas, que resgatem a dignidade e o respeito que todas as formas de vida merecem para coexercitarem sua historicidade emancipadora.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de Abril, 2002. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília: Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Brasília: SECAD/MEC, 2007.
- CALDART, R. S. Pedagogia do Movimento Sem Terra. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho na batalha das ideias na sociedades de classe. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p. 168 -194, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a14.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2020.
- GUERRERO, E. M. Sonhos e utopias: ler Freire a partir da prática. Brasília: Liber Livro, 2010.
- RECK, J. Por uma educação libertadora: o ideário político-pedagógico do educador cubano José Martí. Cuiabá: EdUFMT, 2005.
- RECK, J. (org.). Novas perspectivas para a educação do campo em Mato Grosso, contextos e concepções: (Re)significando a aprendizagem e a vida. Cuiabá: Defanti, 2007.
- RECK, J. & CARVALHO, R. A. Fundamentos teóricos e práticos da Educação do Campo I e II. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2014.

Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Rural – Alternativas em Construção na Amazônia do Nordeste Paraense

Ângelo Rodrigues de Carvalho

7

Introdução

Desde a sua origem, pensa-se que a proposta de Educação do Campo tem se constituído em importante objeto e ferramenta de definições de políticas inclusivas e afirmativas aos sujeitos do campo, em especial no que tange ao reconhecimento do seu direito à educação. É nesse sentido que o Movimento Por Uma Educação do Campo pode estar se configurando enquanto uma alternativa ao modelo de desenvolvimento de agricultura dominante no país, não sendo apenas a alternativa ao modelo de educação tradicional formal, pois, trata-se de uma proposição de mudança da matriz tecnológica presente e, ao mesmo tempo, de uma enorme possibilidade de “reelaboração e construção de uma nova maneira de se relacionar com a natureza na produção agrícola” (MOLINA, 2003, p. 136).

Ao longo de sua existência, a Educação do Campo tem constituído uma história de luta e de resistência dos sujeitos coletivos do campo, além de conquista e demarcação de territórios, frente às investidas do avanço do capital. Logo, tem sido imprescindível no que tange à afirmação dos sujeitos do campo, em especial no acesso e na inclusão ao sistema educacional.

A luta do Movimento por uma Educação do Campo é estratégica para democratizar o acesso à educação, beneficiando os trabalhadores rurais jovens e adultos que historicamente foram privados do acesso a uma educação de qualidade. A ação do Movimento tem sido uma relevante ferramenta de luta por acesso e reconhecimento do direito à educação, por permitir que os camponeses possam participar de seus cursos sem que seja necessário se afastarem por longos períodos do trabalho no campo, é produto da constante resistência e luta dos seus sujeitos coletivos e “nasceu como uma das principais políticas públicas emancipadoras dos territórios camponeses” (FERNANDES, 2016, p. 2).

É importante ressaltar, como afirma Boschetti (2010, p. 64), “não há história de conquista de direitos sem luta da classe trabalhadora no capitalismo”. Desta forma, a continuidade da referida política é de suma importância para o avanço não apenas do atendimento, mas de uma busca da promoção da qualidade e da melhoria da formação intelectual e humana dos sujeitos camponeses. Destarte, a Educação do Campo se firma enquanto uma política formadora em um período de contínuas e permanentes lutas dos movimentos socioterritoriais do campo que tem,

É professor de Geografia do Instituto Federal do Pará – Campus Castanhal, Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, e colaborador do Núcleo de Estudos da Amazônia (NEAz) do Centro de Estudos Multidisciplinares (CEAM) da Universidade de Brasília (UnB)..

como marca, a realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária ENERA no ano de 1997.

A conquista do Movimento Por Uma Educação do Campo compreende um dos maiores acúmulos de políticas de formação das últimas décadas, tendo “seu desenho organizativo e modo de funcionamento e de espaço aos seus deferentes sujeitos (coletivos) para que exerçam sua capacidade de condução do projeto educativo que ajudam a construir” (CALDART, 2017, p. 10-11). Por esta razão, é que o significativo acúmulo construído pela Educação do Campo até o presente momento “não pode ser destruído por *golpes*”, embora se tenha ciência dos riscos iminentes, bem como do processo constante da desconfiguração política, engendrada pelas disputas de concepções educacionais e de desenvolvimento.

Nesse contexto, depreende-se que a educação é entendida enquanto um ato de transformação individual e social. É importante compreender com profundidade que as transformações foram provocadas pela Educação do Campo e o que elas significam para os sujeitos do processo de escolarização e de fortalecimento de seus territórios, bem como para os coletivos sociais, as instituições e o desenvolvimento territorial rural onde esses sujeitos estão inseridos.

Dentro desse processo e, para além da questão educacional, é importante destacar e entender que:

Para promover o desenvolvimento territorial, no sistema capitalista em que a desigualdade faz parte de sua natureza, é preciso ter estratégias de resistência e defesa de seus territórios e da territorialização. É por essa razão que camponeses e capitalistas disputam territórios e modelos de desenvolvimento” (FERNANDES, 2016, p. 4).

Fernandes (2016) chama a atenção para o fato de que o modelo de desenvolvimento posto em prática pelo capitalismo não proporciona inclusão social nem, tampouco, econômica dos sujeitos. Na essência, a classe trabalhadora do campo que também promove a produção e o desenvolvimento do território no mundo rural/agrário é excluída de todo e qualquer benefício gerado, necessitando reinventar de forma permanente sua (re) existência, (re)construindo outros territórios possíveis.

Nesse interim, o objetivo deste trabalho é contribuir com outros projetos de pesquisa, ampliando o debate e as reflexões

que compartilhem e busquem reunir forças e interesses com setores da academia que se disponham, conjuntamente com os Movimentos Sociais, a somar “aos objetivos de promover o desenvolvimento territorial sustentável, inclusivo, e todas as adjectivações que promovam a manutenção da existência do camponato com qualidade de vida e respeito às suas identidades e culturas” (FERNANDES, 2016, p. 2).

Entende-se que, somente mediante um desenvolvimento territorial rural pensado e construído pelos sujeitos coletivos do campo, a luta da massa camponesa contra os agrotóxicos, a exploração e expropriação do trabalho conseguirá sua materialidade concreta. Pois, nestes termos, é que “a construção de um projeto camponês de desenvolvimento territorial para sua autonomia é fundamental para a melhoria da qualidade de vida, pois há um aumento de sua capacidade de resistência” (FERNANDES, 2016, p. 22).

Desta forma, o desenvolvimento territorial rural, enquanto produto da luta e das ações-reflexões dos movimentos sociais camponeses, apresenta estratégias de defesa da Educação do Campo, da luta pela Reforma Agrária, da luta pela terra e território e dos movimentos socioterritoriais do campo. “Apreender, a partir da materialidade da vida real, as relações entre os fenômenos e suas dimensões que ajudam a compor e determinam seu movimento é aspecto de visão materialista e histórico-dialética do conhecimento” (CALDART, 2017, p. 13). Ademais, compreende-se que os movimentos sociais têm em seu projeto de Reforma Agrária um caráter eminentemente popular no qual “a luta pela terra se junta com afirmação da agricultura camponesa e de soberania alimentar, que por sua vez se juntam com a agroecologia e o trabalho camponês associado” (CALDART, 2017, p. 13).

Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que o modelo de desenvolvimento de agricultura implementado no espaço territorial do nordeste paraense precisa e necessita promover um “outro rural” e um “outro território”, que não sejam distantes nem tampouco deslocados da realidade do conjunto dos sujeitos coletivos, para que não gere e nem amplie as desigualdades, muito menos desestruture as relações de trabalho, desterritorializando os sujeitos.

O modelo de desenvolvimento posto em prática e reproduzido no ensino técnico-profissional existente nos espaços educacionais é marcado por contradições e influenciado por uma

visão de mundo urbanocêntrica, cartesiana e tecnicista, não favorecendo a uma formação dos seus sujeitos na perspectiva de sua emancipação política e social. Daí, a necessidade de se (re) pensar a educação profissional própria para o desenvolvimento do território camponês, ou seja, para a construção de uma agricultura camponesa.

As ideias aqui apresentadas partem da premissa de que as práticas de formação da Educação Profissional não dialogam com a realidade histórica dos sujeitos coletivos do campo e que a Educação do Campo pode possibilitar condições alternativas para a construção de um desenvolvimento territorial rural, a partir do processo de ação-reflexão dos movimentos sociais camponeses.

Contudo, tem-se ciência de que essas reflexões dependem e estão sujeitas às constantes mudanças que o campo e seus sujeitos vivem cotidianamente, devido a sua inerente dinamicidade, necessitando do repensar crítico permanente. Assim sendo, defende-se a importância de um pensar geográfico enquanto possibilidade de conhecimento para o desenvolvimento territorial rural no contexto do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo, que, por fazer uso do trabalho, da pesquisa e do modo de vida dos sujeitos como princípios educativos, pode contribuir para inverter a lógica atual da educação, exercendo uma ação política que dinamiza a sociedade rural, promovendo experiências de projetos sintonizados com a dinâmica sociocultural dos sujeitos camponeses.

A ameaça à Educação Pública no contexto atual de avanço do Neoliberalismo

A educação brasileira e, por conseguinte, a escola e o ensino estão em crise, fato que remete a uma reflexão acerca do papel desempenhado por ambas no processo de ensino-aprendizagem vigente e dominante no país. Como observa Mészáros (2016, p. 274), “ninguém em sã consciência negaria que a educação se encontra em crise, hoje.” Contudo, salienta, de modo bastante compreensível, que “estamos muito distantes de chegar a um acordo sobre a natureza dessa crise.”

No entanto, é preciso considerar a crise da educação dentro de um contexto mais amplo. Conforme Paracelso (apud MÉSZÁROS, 2016, p. 277), a educação é “a nossa vida mesma, desde a juventude até a velhice e, de fato, até o limiar da morte”, portanto, realizar uma abordagem e/ou análise apropriada dela não pode ser restrita somente à observação da (s) fração (ões) do emaranhado de complexos que envolvem esse fenômeno histórico e social.

A educação formal está estritamente integrada à totalidade dos processos sociais, e até mesmo no tocante à consciência do indivíduo particular suas funções são julgadas de acordo com sua *raison d'être* identificável na sociedade como um todo. Nesse sentido, a crise da educação formal dos dias atuais nada mais é que a “ponta do *iceberg*”. Porque o sistema educacional *formal* da sociedade não pode funcionar sem percalços a menos que esteja *de acordo* com a estrutura educacional *abrangente* – isto é, o sistema específico da “*interiorização*” efetiva – sociedade dada. Assim a crise das instituições educacionais é indicativa da totalidade dos processos dos quais a educação formal constitui uma parte *integrante* (MÉSZÁROS, 2016, p. 277).

Diante dos argumentos de Mészáros (2016), as reflexões sobre o sistema educacional põem em evidência o papel da educação e sua centralidade nos sujeitos sociais. Desta forma, indaga-se: as instituições educacionais são feitas para educar os homens ou esses devem continuar a serviço das relações de produção alienadas? Obviamente que as possíveis respostas à indagação, trazida à luz da realidade, é marcada por complexidades. Afinal, tem-se ciência de que as ações educativas, conforme afirma Caldart (2017), em sua forma e conteúdo, possam vir a ter e/ou fazer alguma diferença.

As reflexões vão ao encontro da realidade que envolve a necessidade da reprodução material e social dos homens. Pois, afinal, se na sociedade capitalista o trabalho se reduz ao emprego, deixando de ser uma atividade vital, uma vez que assume a forma de mercadoria, observa-se, que, na essência, o trabalho ganha enquanto característica a produção e reprodução de mais-valia e trabalho alienado. Conforme afirma Marx (2001, p. 578), a produção capitalista não é apenas a produção de mercadorias, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador produz não para si, mas para o capital.

Segundo Masson (2014):

As relações sociais de produção (antagonismos entre capital e trabalho, mais-valia absoluta e relativa) e as formas de *alienação* presentes na sociedade capitalista (reificação, estranhamento, fetichismo da mercadoria). Essas questões nos ajudam a desvelar a educação escolar como expressão

da luta de classes e a perceber que, ao mesmo tempo em que reproduz tal antagonismo, pode, contraditoriamente, contribuir com a formação para a emancipação humana (MASSON, 2014, p. 221).

Ademais, a educação, enquanto trabalho, não tem um único papel. Ela deve atender aos anseios sociais conforme os fins da organização da sociedade que a produz. Mas em uma sociedade tão desigual, os fins educacionais podem vir a se constituir em meios ou, até mesmo, no início de um novo começo. Não obstante, é imprescindível ter-se ciência de que “o processo de produção e os processos educativos ou de formação humana vêm marcados por concepções conflitantes e, sobretudo, antagônicas” (FRIGOTTO, 2010, p. 31).

Vive-se um tempo de completa inversão de valores. Vê-se crescer um discurso em defesa de uma visão política que ameaça o Estado democrático de direito, aprofundam-se as desigualdades, as injustiças sociais, coloca-se em xeque as condições mínimas de reprodução social e material da vida dos sujeitos. “Em todo o mundo há um avanço devastador das desigualdades e injustiças sociais, de destruição da natureza e do ser humano, revelando a insanidade da lógica de pautar a vida pelas exigências mercantis” (CALDART, 2017, p. 7).

Nos anos de 1990, o país assistira ao agravamento do colapso socioeconômico e também ambiental, o que obviamente rendera à sociedade um certo retrocesso cultural, dada a ampliação das fileiras dos sujeitos atingidos pelo analfabetismo, uma vez que a educação do país sofreu ao longo da dominação das elites dirigentes um significativo retrocesso, atingindo, principalmente, trabalhadores e trabalhadoras residentes nas áreas rurais do país.

Neste contexto, todo projeto de educação começa a ser desconstruído. O discurso que ganha vez agora no território da educação é o da reforma educacional, que nada mais nada menos, “trata-se da destruição do sistema público de educação, por meio de sua conversão em uma organização empresarial inserida no livre mercado” (FREITAS, 2018, p. 56).

Neste sentido, ao mesmo tempo que devemos combater teórica e politicamente a tese do mercado regulador das relações humanas mostrando sua incapacidade de regular direitos fundamentais (saúde, educação, cultura etc.), necessitamos afirmar a democracia como valor universal e a solidariedade como base da utopia socialista (FRIGOTTO, 2010, p. 19).

Vive-se diante de imensos desafios, que vão desde a busca pela garantia do direito do acesso à educação, à cultura, entre outros, ao mais sublime direito da vida, que é o direito de existir e se reproduzir humanamente. Direitos esses, hoje, brutalmente ameaçados pela lógica capitalista, tendo como representantes alguns governos que vão dando os tons da retirada deles, mediante a satisfação dos interesses mercantis, onde a educação é um dos seus focos primordiais. Trata-se, a bem da verdade, de uma reengenharia pensada pelo mercado à educação, em suma, de um megaprojeto de privatização e destruição da educação pública brasileira, ou seja, de total entrega do sistema educacional para o setor empresarial. “A destruição do sistema público de educação é a agenda oculta da reforma empresarial. Não existe ‘meia’ privatização ou ‘quase-mercado” (FREITAS, 2018, p. 57).

Denota-se claramente, na atual conjuntura, o avanço dos preceitos da ordem neoliberal imposta sobre os mais variados setores pelos agentes do capitalismo. A política neoliberal tem sido a ideologia utilizada no processo de remodelação socioespacial ora desenhado na realidade brasileira, sendo a educação um dos seus alvos.

Nesse percurso, os atores sociais que formam a escola, que compõem o sistema educacional, ou seja, educandos e todos os demais profissionais da educação, tornam-se os principais alvos das concepções economicistas que regem a lógica mercantil, que busca a todo e qualquer custo, promover a inclusão através de uma exclusão funcional, seletiva e estruturante dos/daquelles – setores e sujeitos – que dependem diretamente das políticas do Estado.

Destarte, a política neoliberal vai promovendo a destruição da proteção social, que no passado havia tornado o trabalhador mais exigente e também mais caro à lógica da reprodução do capitalismo. Agora, sem proteção social, o trabalhador se vê cabalmente desprotegido, sendo obrigado a aceitar as imposições do mercado (FREITAS, 2018).

Portanto, atualmente, não muito diferente do passado, a educação brasileira volta a ser alvo central das investidas dos interesses do mercado capitalista, tendo o governo como um dos patrocinadores da atual inversão de valores que a sociedade se vê obrigada a experimentar e, ao mesmo tempo, buscar criar formas de resistência.

Neste sentido, diante do exposto, pensa-se que o desafio mais radical que se põe à educação brasileira nesses tempos é o questionamento do próprio significado e da importância do

projeto de sociedade e emancipação política dos seus principais sujeitos que, essencialmente, são seus educandos e educadoras (es) para a percepção concreta de um país soberano, nas suas bases e causas mais elementares do conjunto da classe trabalhadora da cidade, do campo, das águas e das florestas.

[...] todo esforço para a articulação de um projeto político e social para a população brasileira pressupõe a discussão de questões básicas relacionadas à dignidade humana, à liberdade, à igualdade, ao valor da existência comunitária, às perspectivas de um destino comum (SEVERINO, 2007, p. 15).

Com base nesses pressupostos e princípios, acredita-se que o projeto político de educação da Educação do Campo, conforme afirmado anteriormente, considerando o trabalho, a pesquisa, o modo de vida dos sujeitos enquanto princípios educativos, logo, de formação e organização, com respeito aos saberes e conhecimentos dos atores sociais coletivos, que com sua diversidade formam e compreendem o campo, constitui-se em uma das principais ferramentas para a construção de um desenvolvimento territorial rural com outro projeto societário.

A Educação do Campo e o desenvolvimento territorial rural

Considerando o cenário descrito acima, é possível concluir que o período em questão, nitidamente, percebia e ainda percebe uma forte influência das políticas receitadas pelo grande capital aos países subdesenvolvidos que, a partir de então, passavam, como ainda passam, pela denominada modernização da agricultura, caracterizada pela introdução de insumos e máquinas importadas de fora e, portanto, cabalmente fora da realidade agrícola do país. Em outras palavras, trata-se da adoção de uma modernização conservadora, intimamente ligada à revolução verde, que resultou em maiores brutalidades sobre a natureza, a vida, sobre a mãe terra.

As recomendações e ingerências da lógica capitalista no setor agrícola, transvestidas de revolução verde e empregadas no desenvolvimento da agricultura do país, constituem-se nos mecanismos da implementação progressiva da modernização conservadora e acabam por violar o código ético.

De acordo com Balduino (2004),

O que acontece atualmente é a prioridade econômica e política, dada ao agronegócio, sem dúvida portador de divisas, modernizador, aglutinador de uma elite rica, porém, ao mesmo tempo, concentrador de renda e de terra e gerador de pobreza na população do campo. Agride a natureza pela devastação do meio ambiente, em vista da rendosa monocultura. Debilita a nação, submetendo-a à voracidade dos interesses do mercado internacional (BALDUÍNO, 2004, p. 19).

Nota-se que os avanços técnicos na agricultura, promovidos pela revolução verde, foram fundamentais para o aumento da produção, favorecendo o aumento das margens de lucro para o setor agrícola, porém, não se pode afirmar o mesmo quando se considera a realidade da classe trabalhadora do campo. As mudanças foram tamanhas que, até os dias atuais, são notadas – e seguem se expandindo; hoje, porém, o avanço do capital e de seu projeto ocorre sobre os mais variados e diversos setores, seja pelo setor denominado Agronegócio, que explora as terras; ou pelo setor que explora e sufoca as águas, o denominado Hidronegócio, bem como pela Agromineração que age sobre o solo e o subsolo explorando suas riquezas minerais.

Nesse contexto, para que haja alteração desse cenário desfavorável, no que tange à construção de outro desenvolvimento territorial rural, caracterizado por uma integração e interação entre os sujeitos, com inclusão e participação dos sujeitos coletivos do campo, é imprescindível uma educação que seja também inclusiva e participativa, porque democrática. Desta forma, acredita-se que aí se apresenta a matriz fundante da Educação do Campo, aqui apresentada e defendida como paradigma e ferramenta da construção de outro modelo de desenvolvimento do território agrário e campesino.

Considerando o avanço do capital em direção ao campo e, por sua vez, as mudanças provocadas por este, no espaço agrário, é possível afirmar que a diversidade do rural brasileiro é permeada, cada vez mais, por desigualdades e complexidades nas suas relações sociais e econômicas; nesse interim são geradas expulsões, ao mesmo tempo em que “a complexidade tende a produzir brutalidades elementares com demasiada frequência” (SASSEN, 2016, p. 10).

Para Sassen (2016),

[...] se a desigualdade continuar crescendo, em algum momento poderá ser descrita, mais precisamente, como uma forma de expulsão. Para aqueles que estão na parte mais baixa da escala, ou em sua metade pobre, isso significa a expulsão de um pedaço de vida (SASSEN, 2016, p. 24).

Nestes termos, o modelo de educação existente e dominante nas escolas técnico-profissionais brasileiras deve possibilitar a inclusão social e a formação continuada dos (as) educandos (as), em especial, daqueles (as) que residem no campo, para que, assim, possam contribuir na construção do desenvolvimento territorial rural, assentado nas potencialidades naturais e humanas do campo.

Isso visa romper as amarras que se estabeleceram há décadas na educação e que dificultam a transformação e o desenvolvimento sociocultural necessário ao mundo da vida. Pois, como é de conhecimento, a educação é importante para a construção de um projeto político-social alternativo, uma vez que a superação da alienação só pode ser feita por meio de uma consciência coletiva e ativa dos sujeitos.

Assim sendo, a Educação do Campo se constitui enquanto uma estratégia para a produção de desenvolvimento territorial rural que integre e não fragmente, possibilitando, desta forma, uma inclusão ao invés de uma exclusão aos homens e mulheres, crianças, jovens e adultos que vivem e se reproduzem nos territórios do campo, das águas e das florestas.

O modelo de desenvolvimento da agricultura, pensado e gestado pelo Estado brasileiro, não é território para o espaço de vida, mas sim de negócio, exploração e expropriação do direito e do trabalho. O Estado, em seus discursos sobre o desenvolvimento, expressa a base de seu posicionamento, facilitando a integração de novos territórios à dinâmica capitalista de reprodução do espaço, tornando-o cada vez mais ameaçador, dadas as brutalidades das desigualdades geradas.

Nas estratégias para se promover a reprodução da lógica capitalista, o Estado lança mão de estratégias que incluem os modelos de educação, as modalidades de ensino e os discursos de desenvolvimento. Posto isso, é de fundamental importância que possam ser desenvolvidas nos espaços acadêmicos de formação humana e profissional alternativas de resistências às investidas

das ingerências capitalistas capitaneadas por gestores e sujeitos que compõem os espaços das relações socioeducacionais.

Desta forma, o conhecimento na Educação do Campo precisa ser pensado, ensinado e construído, tendo e entendendo o trabalho enquanto princípio educativo e esteja relacionado diretamente com a prática social, “no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos” (GRAMSCI, 1981, p. 144)¹.

“A modernização capitalista da agricultura, de fato, não contribuiu para a democratização do acesso à terra e para a qualidade de vida das populações camponesas. Portanto, é necessário pensar um modelo de desenvolvimento da agricultura camponesa com base em sua lógica, seu modo de organização, seu território e sua história” (FERNANDES, 2016, p. 8).

Sobre o projeto de mudança do modelo educacional aplicado nas salas de aula do campo e da cidade, Morigi (2003, p. 7) observa que “uma nova concepção de escola, com memória, liberdade e compromisso com um projeto de transformação para a sociedade, construído nas lutas e nas práticas cotidianas pelos movimentos sociais”. É a saída para a superação urgente do sistema educacional em vigor e, particularmente, pelo modo como este é reproduzido no seio dos *espaços de vivência*² do mundo rural.

Para Ciavatta (2005), esta proposta busca garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador, o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente a sua sociedade política.

Historicamente, a escola existente no sistema educacional brasileiro não prepara os seus educandos para o mundo urbano e muito menos para o mundo do campo. Mas, ao contrário, para serem subservientes à lógica do capital. Nesse sentido, enquan-

¹ A citação de Gramsci foi feita pela professora Maria Ciavatta, onde de acordo com meu raciocínio julgo ser pertinente a sua referência, uma vez que aprofunda nossa visão de mundo, possibilitando a construção de um olhar diferente sobre o tipo de educação que queremos.

² O conceito é empregado em substituição ao termo comunidade, e faz referência aos locais de moradia dos sujeitos do campo, das águas e das florestas. Este conceito foi forjado na minha dissertação de mestrado, defendida em setembro de 2009 na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRURJ.

to as escolas agrotécnicas e os cursos de agronomia preparem jovens, quase todos oriundos do campo, para servirem às multinacionais e às regras do agronegócio³, a educação continuará distante do sentimento sociocultural que faz parte da comunidade camponesa.

Para Romanelli (1993), enquanto a modernização econômica implicar, como no caso brasileiro, na intensificação da importação tecnológica, a escola não será chamada a desempenhar papel de relevo, a não ser num dos setores básicos da expansão econômica: o de treinamento e qualificação de mão de obra⁴.

Dáí, que o projeto político-pedagógico da Educação do e no Campo precisa estar atento para os processos produtivos que conformam hoje o ser trabalhador do campo, e participar do debate sobre as alternativas de trabalho e opções de projetos de desenvolvimento locais e regionais que podem devolver dignidade para as famílias e as comunidades camponesas.

Pensar isso do ponto de vista pedagógico mais amplo, enquanto processos de humanização-desumanização dos sujeitos, e pensar como estes processos podem/devem ser trabalhados nos diferentes espaços educativos do campo, deve permear as táticas e estratégias de um novo processo educacional para a construção do modelo de desenvolvimento territorial rural viável aos sujeitos do campo, “voltado a fazer com que cada cidadão torne-se apto a pensar o espaço em termos políticos, estando prontos a contestar, discutir os raciocínios e as representações que lhes são impostas pelo mundo capitalista” (LACOSTE, 1995, p. 69).

Essencialmente, a Educação do Campo constitui-se em um potencial instrumento de luta contra a ameaça de territorialização do agronegócio e, por conseguinte, contra a desterritorialização de mulheres e homens, crianças, jovens e idosos que se reproduzem material e simbolicamente na e da terra, nas/ das águas e nas/ das florestas. É, portanto, uma arma em defesa e na busca de se promover a vital reterritorialização do campesinato. Não obstante, é por entender, respeitar e considerar a diversidade cultural dos sujeitos coletivos existentes em sua totalidade, nos mais diversos espaços, territórios e lugares, que a Educação do Campo, dialética e dialogicamente, também serve à classe trabalhadora da cidade.

A Educação, desde sua gênese, percorreu variados caminhos teórico-metodológicos, estando, portanto, profundamente

³ CASALI. Ver bibliografia, site MEC.

marcada por movimentos de superação na construção do conhecimento. A construção da Educação do Campo, enquanto um novo paradigma em construção, lhe remete aos auspícios da diversidade teórica-metodológica, uma vez que começa a perceber um conjunto de dimensões que envolve teorias, conceitos, métodos e, sobretudo, intencionalidades, criando, assim, possibilidades de uma leitura crítica do pensamento e da realidade que envolve o interior da educação defendida pela Educação do Campo, em prol de outro modelo de desenvolvimento da agricultura.

Nesse interim, a Educação do Campo é, na essência, reprodução e sustentação da vida, bem como, versos, cultura, poesias e símbolos de outro projeto societário. Em síntese e em sintonia para com a vida, a Educação do Campo compreende, ao mesmo tempo, territórios em disputa, classe social, modo de vida e emancipação política e humana; tudo isso, porque, a Educação do Campo é muito mais que “uma prática pedagógica resultante da luta camponesa” (CAMACHO, 2014).

O despertar da importância da Educação do Campo

As mudanças promovidas pela modernização agrícola no espaço rural/agrário brasileiro ensejaram o que há no país hoje, a construção de novas realidades rurais, o que vai desde alterações das relações sociais, até as desterritorialidades promovidas pelo avanço do capital. Assim, o espaço rural/agrário brasileiro dos dias atuais está mais complexo, dado o emaranhado das descontinuidades e contradições que marcam as faces de seus territórios.

Portanto, a educação que a Educação do Campo defende e constrói está para além de uma simples proposta metodológica de ensino. Trata-se da proposição de outro modelo e projeto de desenvolvimento territorial rural, de outro projeto de nação.

A Educação do Campo é, antes de tudo, Arte e, enquanto Arte, é também desenvolvimento, razão pela qual não é possível se pensar em desenvolvimento e território, sem se pensar na educação. Conforme Fernandes (2016), educação, desenvolvimento e território são indissociáveis. Portanto, a educação é essencial para a construção de um desenvolvimento territorial rural que esteja de acordo com as necessidades e realidades socioculturais dos Movimentos Sociais camponeses.

Para quem pensa que a Educação do Campo compreende uma mera metodologia educativa ou trata-se apenas de uma simples pedagogia, vive em um profundo e cabal engano. A Edu-

cação do Campo é, antes de tudo, a síntese de uma totalidade, ou seja, em sua essência constitui-se em parte e num todo em uma filosofia. “A totalidade implica na luta mais radical pela superação das relações sociais de exploração do ser humano e da natureza, e dos processos de alienação do ser humano a que essas relações historicamente correspondem” (CALDART, 2017, p. 13).

A Educação do Campo é um território em movimento e, enquanto tal, é arte e geografia, é história e matemática, física e música, química e literatura, mística e biologia, é cultura, canção e poesia. A Educação do Campo é pensar, ocupar, produzir, resistir e formar. A Educação do Campo é sabores porque terra, é saberes porque construção, é ciência e gente porque vida. Trata-se, pois, de novo paradigma, que além de procurar, busca contribuir para a superação das situações de exclusão e expropriação que campeiam o espaço do mundo rural/agrário (FERNANDES, 2016).

A luta do Movimento Por Uma Educação do Campo,

[...] é uma demonstração concreta das possibilidades de ampliarmos as oportunidades de inclusão e justiça social, por isso, ele pode ser tomado como referência para se pensar em políticas públicas de educação porque ele nasce conjugado com o esforço de lutar pela sustentabilidade dos povos do campo, do seu espaço, da sua paisagem, do seu imaginário, da unidade da terra que nos une por objetivos comuns (MOLINA, 2003, p. 133).

É certo que o momento histórico atual é de indefinições e incertezas, porém, a marcha da história segue, sendo preciso reinventar permanentemente os significados e sentidos das ações e reflexões para que se torne possível a construção de novos territórios. É este, pois, o significado da educação e do trabalho, do espaço e do tempo das áreas rurais/agrárias, que os sujeitos do campo têm em suas práticas existenciais. O território é, pois, “o lugar de todas as relações, trunfo, espaço político onde há coesão, hierarquia e integração através do *sistema territorial*. O território é resultado das territorialidades efetivadas pelos homens” (SAQUET, 2015, p. 75).

Conforme afirmado anteriormente, é histórico o processo de negação ao acesso e à permanência dos sujeitos do campo ao sistema educacional. Tal negação é uma das razões que explica e justifica as imensas desigualdades socioeconômicas e culturais

nas quais o campo e seus sujeitos foram e são submetidos. A condição na qual foram sujeitados faz, portanto, com que sejam tratados com preconceitos e, sobretudo, silenciados, percebendo seus direitos não reconhecidos e, tampouco, respeitados.

Nesse sentido, importante é a reflexão de Molina⁴ (2018) que, referindo-se sobre o coletivo de sujeitos que na atualidade vêm formando a Educação do Campo ao longo dessas duas décadas de construções, lutas e resistências, sentidos e significações, ressalta:

Então, a Educação do Campo não é mais a Educação do Campo, a Educação do Campo é a Educação do Campo, das Águas, das Florestas, dos Ribeirinhos, dos Quilombolas, dos Extrativistas, dos Pescadores, das Comunidades dos fundos de pasto, dos Coletores de açaí, das Quebradeiras de coco, enfim. Hoje, há uma diversidade imensa de sujeitos coletivos que entraram no Movimento da Educação do Campo e que integram a Educação do Campo, e esse é o patrimônio político-pedagógico que construímos, que ninguém nos pode tirar mais, porque isso é um patrimônio nosso, da classe trabalhadora, que conseguiu pôr em marcha a organização de sujeitos coletivos em luta.

Compreende-se, portanto, que no conjunto da sociedade brasileira, situam-se os sujeitos do campo, das águas e das florestas, com toda sua diversidade, e são justamente esses sujeitos, que com toda sua diversidade formam a Educação do Campo; como diz Caldart (2005, p. 153), “o campo tem diferentes sujeitos”. São índios, negros, quilombolas, ribeirinhos, assentados, sem-terra e tantos outros que a modernidade do mundo capitalista produziu no seu cenário de contradições.

Portanto, para que seja possível a construção de um desenvolvimento territorial rural que integre de fato e de direito os sujeitos que vivem e se reproduzem na e da terra, é necessário que se reconheça e se valorize a existência de um outro modelo de educação, como é a Educação do Campo, uma educação com intencionalidade dos sujeitos coletivos do campo, uma educação de “resistência cultural e também de transformações culturais em vista de uma humanização mais plena” (CALDART, 2005, p. 155).

Conclusão

4 Fala de abertura durante o II Congresso Internacional de Educação do Campo da UFT - Universidade Federal do Tocantins, realizado entre os dias 19 a 21 de novembro de 2018, em Palmas/TO.

A história da Educação do Campo e do Desenvolvimento Territorial Rural, pensados/construídos pelos sujeitos coletivos dos movimentos sociais⁵, situa-se na contramão dos modelos de educação e de desenvolvimento, não apenas pensados, mas concretizados estruturalmente ao conjunto da sociedade brasileira e, em especial, àqueles e àquelas que vivem e se reproduzem na e da terra, águas e florestas. Pois, estabelecem proposições que vão de encontro aos modelos hegemônicos implantados nas escolas e nos espaços produtivos do ponto de vista econômico da (re)produção capitalista.

Destarte, a realidade rural/agrária da Amazônia paraense precisa passar por uma renovação e alteração de sua dinâmica, onde o campo possa ser compreendido enquanto espaço de possibilidades, de construção/produção de um novo território, fruto das relações sociais ensejadas pelos Movimentos Socioterritoriais, fazendo com que seus sujeitos se sintam e se vejam enquanto agentes históricos, construtores de sua própria realidade, onde fazem dos seus espaços e lugares, os seus territórios materiais e imateriais da reprodução da vida e de seus saberes.

Nesse contexto, portanto, entende-se que “materialidade e imaterialidade são complementares e não podem, em hipótese alguma, ser dissociadas do entendimento sobre o território” (VINHA, 2016, p. 131). No dizer de Fernandes (2005), só se verifica a construção de territórios materiais, mediante e por intermédio da intencionalidade que possibilita a mobilidade dos territórios imateriais no palco do espaço geográfico.

Diante da utopia da Educação do Campo e dos Movimentos Socioterritoriais do campo, deve-se dizer aqui que o argumento sobre a perda das energias utópicas não pode e nem deve levar ao convencimento, nem, muito menos, fazer perder as esperanças, ou seja, deixar-se de acreditar em um *outro mundo possível*, em uma revolução silenciosa a partir da construção de outra educação, de um novo jeito de ensinar, de fazer a escola e de promover outro modelo de desenvolvimento territorial rural, um outro modelo de desenvolvimento da agricultura, ou seja, da construção de outro projeto de sociedade.

Portanto, a construção do desenvolvimento territorial rural pela via da Educação do Campo representa, perfeitamente, a existência de algum tipo de utopia viva e pulsante no trabalho

⁵ Destaca-se a ação dos movimentos sociais porque acreditamos que na atualidade os conceitos de Educação do Campo e de Desenvolvimento Territorial Rural encontram-se em disputa, entre o pólo do trabalho e o pólo do capital/agronegócio.

e sempre há de se ter porque necessário. A construção de uma utopia é a resignação com a racionalidade da classe trabalhadora contra a abjeta concentração de poder e riqueza, fruto da acumulação capitalista que, cada vez mais, gera e mantém as desigualdades econômicas, sociais e políticas. Assim, é preciso e urgente uma utopia do trabalho que faça avançar para além das perversas desigualdades e contradições culturais e socioeconômicas existentes.

Urge e se faz necessário construir uma utopia de viver, uma utopia da vida. Do contrário, os sujeitos serão corrompidos pelos fetiches do consumismo, pela arrogância da competitividade, dos contravalores do cotidiano e do egoísmo burguês que incentivam a banalização da vida e destroem o sentimento do desejo de amar e de viver. Faz-se urgente uma utopia da educação que valorize o trabalho dos homens e mulheres do campo, das águas e das florestas, que redescubra os sentimentos, que avance para além do brincar, do fazer e do construir. Precisa-se de uma educação com vida e para a vida, uma educação com ousadia, curiosidade, consciência, solidariedade, amor e arte.

A luta e a busca por outra educação e, portanto, por um novo desenvolvimento territorial rural, estão postas sempre em primeiro plano nos debates dos Movimentos Socioterritoriais do campo que seguem a orientação da vida, denominada de ideológica, porque libertária dos lutadores da terra, pois estes, por mais distantes que estejam dos bancos escolares e de certos gabinetes das academias, conhecem perfeita e concretamente a realidade escolar e educacional do chão e da terra desse país chamado Brasil.

Referências Bibliográficas

- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). Por uma Educação do Campo. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- BALDUÍNO, D. T. O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social. In: OLIVEIRA, A. U.; MARQUES, M. I. M. (org.). O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo: Editora Casa Amarela e Editora Paz e Terra, 2004. p. 19-25.
- BOSCHETTI, I. Os custos da crise para a política social. In: BOSCHETTI, I.; BEHRING, E. R.; SANTOS, S. M. M.; MIOTO, R. C. T. (org.). Capitalismo em crise, política social e direitos. São Paulo: Cortez, 2010.
- BRUNO, R. O ethos da propriedade da terra no Brasil. In: LIMA, E. N.;

DELGADO, N. G.; MOREIRA, R. J. (org.). Mundo rural: configurações rural-urbanas: poderes e políticas. Rio de Janeiro: Mauad X, Edur, 2007. p. 57-68.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). Por uma Educação do Campo. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 147-158.

CALDART, R. S. Prefácio. In: MOLINA, M. C.; MICHELOTTI, F.; BOAS, R. L.V.; FAGUNDES, R. (org.). Análise de práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais de Ciências Agrárias: reflexões sobre o Programa Residência Agrária. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017. p. 7-15.

CAMACHO, R. S. Paradigmas em disputa na Educação do Campo. 2013. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia da FCT-UNESP, Presidente Prudente, 2013. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/pos/geo/dis_teses/14/dr/rodrigo_camacho.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

CIAVATTA, M. "A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade". In: FRIGOTTO, G.; CIVIATTA, M.; RAMOS, M. (org.). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). Por uma Educação do Campo. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 133-145.

FERNANDES, B. M. Mestres camponeses: a criação do Territorial – Programa de pós-graduação em desenvolvimento territorial na América Latina. In: FERNANDES, B. M.; PEREIRA, J. M. M. (org.). Desenvolvimento territorial e questão agrária: Brasil, América Latina e Caribe. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 1-23.

FREITAS, L. C. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FROGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LACOSTE, Y. Liquidar a Geografia. Liquidar a ideia nacional? In: VESENTINI, J. W. (org.). Geografia e ensino: textos críticos. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

MARX, K. O capital: crítica da economia política. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. Livro: I. Vol. II.

MASSON, G. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais. Contribuições do Materialismo Histórico-Dialético. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; MÉSZÁROS, I. A teoria da alienação em Marx. São Paulo: Boitempo, 2016.

MOLINA, M. C. A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de Educação do Campo e desenvolvimento sustentável. 2003. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

MORIGI, V. Escola do MST: uma utopia em construção. Porto Alegre: Mediação, 2003.

ROMANELLI, O. O. História da educação no Brasil (1930/1973). 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

SANTOS, C. A. Pronera, educação técnico-profissional e reforma agrária popular: um estudo na perspectiva do projeto formativo vinculado aos processos produtivos dos camponeses. 2016. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana UERJ, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://ppfh.com.br/wp-content/uploads/2018/04/TESE-NORMALIZADA-CLARICE-APARECIDA-DOS-SANTOS.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (org.). Por uma abordagem territorial. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (org.). Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos. 2ª ed. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2015. p. 69-90.

SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (org.). Territórios e territorialidades. 2. ed. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2015.

SASSEN, S. Expulsões: brutalidade e complexidade na economia global. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. A. O método dialético na pesquisa em educação. Campinas, SP: Editores Associados; Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014. p. 201-225.

VINHA, J. F. S. C. Debate paradigmático e modelos de desenvolvimento: territórios (i)materiais no campo e nos câmpus. In: FERNANDES, B. M.; PEREIRA, J. M. M. (org.). Desenvolvimento territorial e questão agrária: Brasil, América Latina e Caribe. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 117-146.

PAISAGEM AMAZÔNICA: USO
DA TECNOLOGIA NA FRUIÇÃO
POÉTICA

8

152

Celia Matsunaga
Marisa Maass
Alexandre Ataíde
Daniel Mira | Gustavo da Rosa



FOTO: Daniel Mira

Introdução

Neste trabalho, apresentamos o recorte do projeto de pesquisa desenvolvido na Pós-Graduação em Design da Universidade de Brasília (UnB) sobre visualidade amazônica. O objetivo do projeto Amazônia: Visualidade Gráfica, Poética e Imaginário, no âmbito da UnB, é investigar formas de intervenção artística na floresta e/ou fora dela que busquem criar relações entre o real e a Arte. Trata-se de uma abordagem baseada nos processos criativos em arte-design que utiliza tecnologia digital, somada à prática metodológica fundamentada na pesquisa e experimentação.

Amazônia: Visualidade Gráfica, Poética e Imaginário tem diferentes subprojetos desenvolvidos por alunos da pós-graduação e da graduação participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da UnB. Como pesquisa, o projeto foca a experiência na forma de construção de realidades compartilhadas a partir de vivências na Amazônia – o contato com a vida de povos da floresta. O projeto geral utiliza a metodologia baseada nos estudos etnográfico e iconográfico no intuito de construir conhecimentos ligados às representações simbólicas e visuais, base da identidade cultural de todos os povos. Santarém, Alter do Chão, Belterra, Bragança e arredores, são os locais onde acontecem as experiências de imersão e pesquisa de campo. Duas expedições, em fevereiro e outubro de 2016, nortearam o desenvolvimento do processo criativo deste projeto. Outras quatro expedições foram realizadas a partir de então.

O diálogo entre a floresta e seus habitantes (homem-natureza) vem sendo estudado, e as produções poéticas têm se construído por meio de registros fotográficos e videográficos, bem como mapeamento sonoro, como materialidade, registro de memória, imaginário, representação e fruição estética. No interior das dimensões geográficas e da complexidade, a Amazônia é vista em seu fragmento espaço-tempo na perspectiva do artista/designer. Alter do Chão (Pará) e suas vizinhanças – as comunidades ribeirinhas, os indígenas, a floresta, os igarapés, o Rio Tapajós – formam a base desse olhar sobre a realidade dos povos tradicionais e da Amazônia em seus aspectos de formação histórica, geopolítica e cultural.

Esta investigação tece contornos sobre a cultura visual brasileira no contexto da emergência das novas tecnologias. O processo de construção do conhecimento tem sido possível ao



Foto: Gustavo DaRosa

conectar o imaginário e a realidade, sendo a experiência vivida alicerce para a consolidação da aprendizagem. Os conhecimentos relacionados às representações visuais, sua origem, suas características fundamentais, o sentido e a mensagem têm se transformado em obras gráfico-poético-visuais em linguagens artísticas contemporâneas. A proposta traz um novo viés no processo de investigação que modifica nossa percepção sobre a Amazônia. Para além do conhecimento, pretende-se conhecer a realidade vivida na floresta com o intuito de preservar a cultura das comunidades tradicionais e, ao mesmo tempo, aumentar a visibilidade do rico patrimônio material e imaterial da região.

Paisagem Amazônica

Encontramos o conceito de Paisagem Amazônica na fala do arqueólogo Bruno Pastre Máximo (2020), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Máximo (2020) fala sobre paisagem como “construções humanas, sejam elas de inserção em criação mitológica ou ações físicas criadas pelos homens”. Na concepção indígena, “Paisagem Amazônica pode ser entendida como lugar sagrado, locais que possuem significado atribuídos pelos humanos” (MÁXIMO, 2020).

Outro conceito ligado à Paisagem Amazônica é o de sítios arqueológicos, locais “onde repousa o passado não escrito” (MÁXIMO, 2020). Neste trabalho, utilizamos o conceito originário da Amazônia como referência, por ser apropriado para a leitura na arte e no design. Falamos de tecnologias para a construção de narrativas nas quais a relação homem-natureza se evidencia. Paisagens surgem como espaços transitórios, fragmentos de tempo e lugar. Oferecem tessituras em obras que têm, na tecnologia, suporte de mediação e resposta constitutiva de sensações, cheiros e sons.

“Paisagem”, neste trabalho, relaciona-se à ideia de unir o homem à natureza na criação e ocupação de seus territórios. Na arte, a paisagem nasce da dicotomia entre o real e a construção poética. O olhar está centrado no espaço transitório – lugar de parada, lugar de passagem. São construções que surgem das percepções sobre a natureza. Subir o curso do Rio Tapajós, um dos afluentes do Rio Amazonas: uma imensidão! Homem e rio; homem e floresta; floresta e rio: diálogos possíveis que têm início na vivência amazônica, construídos a partir de seus múltiplos contornos e memórias.



Foto: Celia Matsunaga

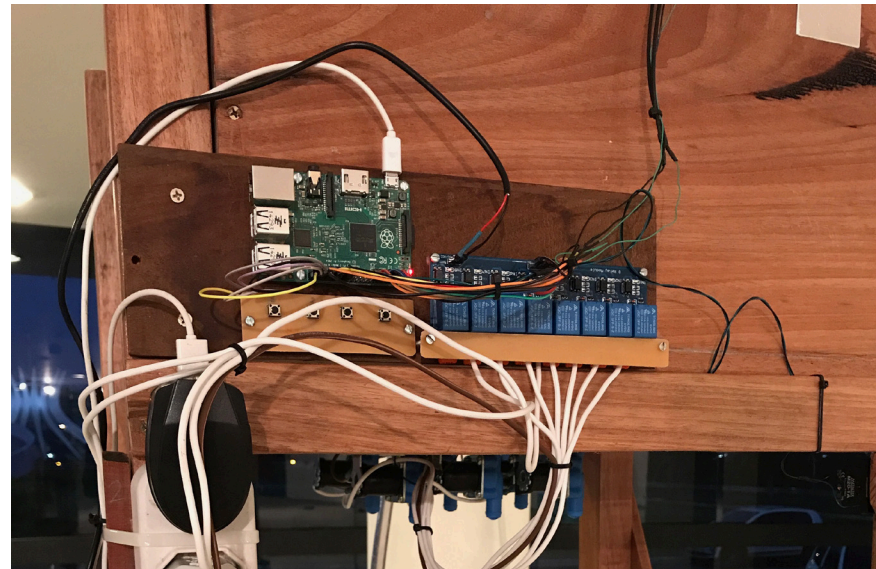
Ao falar de construção poética, podemos citar a obra Palafita, uma construção em madeira que usa tecnologia para a geração de sons, de Alexandre Ataíde (2017). Esta obra nasceu da pesquisa de geomapeamento feito no curso do Rio Tapajós. Tapajós: águas límpidas e claras colorem a paisagem de azul, verde, às vezes marrom. Em suas margens, habitam imensas árvores retorcidas. Aqui e ali, moradores. Floresta encantada! Os sons cruzam no vai e vem dos barcos. Sons de água, de pássaro, motor, rio e floresta. Adentrar a floresta, caminhar por entre as trilhas, percorrer seu interior. Habitar seu silêncio; sons de toda natureza.

Alexandre foi aluno da Pós-Graduação em Design e é professor de Inteligência Artificial no Centro Universitário do Distrito Federal (UDF). Seus conhecimentos sobre programação, robótica e mecatrônica favoreceram a construção de sua obra. Com ripas de madeira da Amazônia, construiu dois depósitos de água, um em cima, outro embaixo. No seu centro, tubos de PVC de diferentes tamanhos foram incluídos com um tampão feito de látex amazônico. O látex é muito resistente, sendo no experimento um importante amortecedor do impacto de águas que caem em sua superfície. O impacto provoca o relaxamento do látex, impulsionando o som que sai na extremidade oposta dos tubos.

Expedições na Amazônia

Em fevereiro de 2016, aconteceu a Expedição na Amazônia 1, vivenciada por um grupo de três pessoas: um professor e dois alunos da Pós-Graduação em Design. O objetivo dessa primeira expedição era mapear visualmente a região. Foram feitas capturas de sons e imagens e entrevistas com comunidades ribeirinhas, pescadores e barqueiros locais. Essa base de informação foi utilizada como elementos importantes para o início da análise visual e, ao mesmo tempo, despertou a necessidade de investigar como a relação humano-natureza se constrói naquele ambiente?

Sendo o maior aquífero do planeta, a região guarda um inigualável cenário de riqueza ambiental. Com comprimento de 1.457 km, o Rio Tapajós nasce no Mato Grosso, percorre os limites entre o Amazonas e o Pará e deságua no Rio Amazonas. O encontro das águas acontece em Santarém. A extensão do rio e sua majestosa beleza nos colocam diante de muitas ques-



Palafita - obra poética de Alexandre Ataíde, 2017

tões: qual é a importância do rio para aquela população? O que representa a floresta, seus mistérios e seus segredos? O que representa, para os ribeirinhos, a vida nos ciclos entre as secas e as enchentes? Voltando para Brasília, todos os materiais coletados passaram a ser referência para a continuação dos estudos.

Na segunda expedição, realizada em outubro de 2016, alunos do PIBIC tiveram a oportunidade de vivenciar a experiência na Amazônia. Com apoio da Defensoria Pública da União (DPU) Cultural, um grupo de cinco graduandos (em Audiovisual, Jornalismo, Letras e Engenharia Elétrica), uma professora da UnB, a coordenadora do DPU Cultural e dois defensores públicos foram a Alter do Chão, Aldeia de Bragança e comunidade Coroca no Rio Arapiuns. A DPU Cultural apoiou a viagem de três bolsistas de Iniciação Científica do projeto, custeando as passagens, as hospedagens e os deslocamentos terrestres e fluvial.

Na aldeia Munduruku de Bragança, a comunidade indígena aguardava o grupo de pesquisadores. Os encaminhamentos foram feitos formalmente, tendo sido apresentadas as solicitações de licença para entrada em terras indígenas feitas à Fundação Nacional do Índio (Funai) em Brasília. Apesar da leve tensão do primeiro encontro na aldeia Munduruku, buscamos estabelecer o diálogo amigável. A equipe foi muito bem recebida pelos indígenas, que fizeram uma assembleia, com a participação de todos os integrantes da aldeia. Somente após aprovação da entrada da equipe de pesquisa foi possível a liberação do trabalho de campo nessa comunidade.

Com diário de pesquisa, blocos de anotações, textos, câmeras, gravadores, o grupo adentrou a floresta, orientado por dois membros da aldeia. Logo na chegada se encontrava o Cacique Domingos, Mitu, em Munduruku, aguardando os visitantes da universidade. Houve um pequeno silêncio para que fosse estabelecido o diálogo entre a coordenação de pesquisa e o cacique. O primeiro momento pareceu tenso, uma vez que não se conhecia a dinâmica da aldeia. Depois da aprovação da entrada do grupo, sabendo que somente faríamos aquilo que havia sido determinado pela assembleia, a cordialidade mudou. Havia um grupo de crianças (elas também participam das decisões coletivas) que nos conduziram nas visitas às famílias. Cada família abriu seus lares para receber os visitantes. Todos os estudantes tiveram a oportunidade de estar com eles em sua intimidade, em seu dia a dia, falando de suas histórias de vida. Noções sobre a relação de núcleo familiar, coletividade, participação política, relação



Centro Cultural Quinta da Cruz, Viseu, Portugal
Nathalia Delgado
obra "Igarapé"
Oficina de xilogravura com madeiras da Amazônia
2017

homem-natureza no contexto dessa comunidade Munduruku foram repassadas, tornando essa vivência de importância indescritível para o desenvolvimento da pesquisa na universidade.

A vivência amazônica produziu efeito surpreendente nos estudantes que visitaram a aldeia de Bragança. A simplicidade da vida coletiva na floresta, o respeito à natureza, aos costumes e aos princípios de paz e harmonia foram evidenciados nas falas de toda a comunidade. A alegria das crianças aproximou os estudantes, tornando a vivência delicada e muito afetuosa. Os jovens eram mais arredios, com atenção nas ações praticadas pelo grupo. Tudo foi previamente autorizado, inclusive a captura de imagens por câmeras instantâneas (polaroid), câmeras profissionais e celulares. Não faltaram ferramentas para guardar na memória tudo aquilo que o grupo buscava conhecer.

O ponto alto da vivência na aldeia foi a abertura dessa comunidade Munduruku em mostrar ao grupo a cerimônia ritual de celebração da vida. Com a proximidade dos estudantes com as crianças, foram elas que entoaram o cântico em reverência a Tupã, deus indígena cultuado por essa comunidade. Sob a presença de entidades de cura e limpeza, os participantes recebiam as bênçãos de Tupã e, ao mesmo tempo, a libertação de todas as males que carregavam. Esse ritual, que teve o fogo como elemento central, fez emergir nossas profundas ligações com a espiritualidade indígena.

Projetos de iniciação científica

No início, as reuniões semanais do grupo voluntariado do projeto Amazônia foram realizadas em salas improvisadas na Pós-Graduação em Design, no subsolo do Instituto Central de Ciências (ICC) Centro, módulo 15, Campus Darcy Ribeiro da UnB. Apesar da falta de equipamentos necessários à condução de uma pesquisa, o local designado para as atividades propostas pelo projeto cumpriu seu papel. Nas reuniões apresentavam-se os informes, a pauta da semana e as atividades propostas ao longo do ano. Alguns alunos se prontificavam ao trabalho de organização das pautas de reunião, condução e desenvolvimento do projeto. Entre as mais atuantes, Nathalia Delgado se destaca. Seu potencial criativo-inventivo foi de fundamental importância para o crescimento dos dois projetos de pesquisa: geral e pessoal.

No início de seu trabalho, a abordagem dos bolsistas ainda não era clara. Eles não compreendiam como se desenvolvia a pesquisa na universidade. Ao longo do período, sua ação se consolidava com a participação ativa nas reuniões e proposições no projeto. Antecipando a pesquisa de campo em Alter do Chão, Nathalia desenvolveu um conjunto de padrões visuais com base na pintura corporal Munduruku obtida na internet e também em livros, artigos e imagens cedidos para estudo do Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Os Munduruku foram sempre foco de interesse dos estudantes. Algumas características marcantes quanto ao gênero, à defesa da autonomia territorial e à identidade são identificadas no grafismo da pintura corporal, analisada a partir dessas imagens. O detalhamento dessas características serviu de referência em desenho de personagens e padronagens geométricas. Dos desenhos, resultaram impressões em serigrafia, técnica utilizada para reprodução em papel, tecido, vidro, metal etc. Os impressos serviram de base para a construção dos cadernos de viagem utilizados por todos os integrantes do grupo na pesquisa de campo em Alter do Chão.

Voltando para Brasília, a aluna refletia sobre a viagem e também sobre sua pesquisa. Era evidente o impacto daquela experiência sobre sua forma de pensar. Se o interesse da estudante era grande e se ela era muito disciplinada em relação ao trabalho, surpreendeu a si própria ao buscar retratar sua vivência nos softwares Maya e 3DS. Esses programas são complexos no seu entendimento e de difícil manuseio. Apesar de não ter tido contato prévio com esses programas, a aluna conseguiu construir objetos que finalizaram em modelagem 3D. Os filamentos em madeiras que revestiam o objeto deram a ele maior autenticidade como árvore. As imagens podem ser vistas a seguir.

A apresentação do projeto em Viseu, Portugal, tornou a experiência na Amazônia ainda mais importante. Ana Cláudia Mascarenhas, aluna de jornalismo da Faculdade de Comunicação, e Nathalia Delgado foram a Viseu. Ao estabelecer contato com grupos de educadores e artistas daquele país, as alunas puderam colher os resultados das pesquisas realizadas na UnB. Estar diante de uma audiência internacional é algo desafiador que as aulas cumpriram com desenvoltura e segurança. O projeto Amazônia foi visto positivamente, como uma proposta de pesquisa inovadora, que envolve alunos no fortalecimento de seu percurso acadêmico.

Em junho de 2017, a exposição UNI[verso] Amazônia: Diálogos foi apresentada no Museu Nacional da República, com o propósito de mostrar ao público em geral a pesquisa da UnB. Desenhos, fotografias, vídeo, animação, instalações de arte contemporânea fizeram da Amazônia a pauta das questões ambientais e sociais no museu. Muitos visitantes de diferentes estados brasileiros, além de estrangeiros, estiveram na mostra. Nathalia apresentou sua pesquisa em impressão serigráfica, vinil adesivo sob parede e carimbos relacionados à pesquisa visual desenvolvidas no contexto do projeto. Foi de sua autoria também a identidade visual da mostra, o cartaz/folder e o convite impressos para a divulgação da exposição.

Alguns resultados

Um dos resultados do processo de análise e discussão sobre a vivência na Amazônia foi a criação de um livro-arte colaborativo, que se inspirou na sublime sensação do lugar: os igarapés, áreas alagadas nos períodos chuvosos da Amazônia. O livro foi feito com quatro placas de acrílico interligadas, para representar a água cristalina dos igarapés observados, e quatro árvores, uma em cada placa, reproduzidas em impressora 3D com filamento de madeira. Em março de 2017, esse livro-arte foi levado a Viseu para integrar o projeto Cadernos Artistas. A exposição itinerante percorreu as cidades de Évora, Bragança e Lisboa. Após ser apresentada em Portugal, a exposição foi para Santiago de Compostela, na Espanha. Em 2018, foi exibida no Espaço Cultural Renato Russo, em Brasília, como parte dos resultados desta pesquisa.

O projeto foi convidado a fazer uma palestra na Quinta da Cruz, também em Viseu. Foi desenvolvido, ainda, um workshop de xilogravura, técnica de entalhe na madeira trazida pelos portugueses no século XIX. A xilogravura tem uma importância no contexto da literatura nacional, em que histórias são narradas em verso e prosa, alicerçadas pelas belezas visuais de suas gravuras. Para a realização do workshop, contamos com o apoio do Laboratório de Produtos Florestais do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama). Recortes de madeira da Amazônia foram utilizados como base de entalhe da xilogravura em Portugal.

Gustavo da Rosa, um dos coordenadores do projeto, que esteve presente nas expedições 3, 4, 5 e 6, desenvolveu o trabalho

de registro das incursões. Todos os registros feitos nas 4 expedições transformaram-se em uma série documental. Profissional da área cinematográfica, jornalista e professor do Instituto Federal de Brasília (IFB), Gustavo possui longos anos de experiência no ofício de registro audiovisual, o que vem pautando seu método de atuação. Empreendedor e personagem da cidade, afirma que a experiência na Amazônia teve grande impacto pessoal e profissional. O ritmo local, o comportamento dos nativos e a paisagem são alguns dos pontos a serem destacados.

Gustavo relata que, em seu primeiro contato com o Cacique Domingos, na aldeia Bragança, distrito de Belterra, se surpreendeu com a relação do líder indígena com a natureza. Em um dos momentos com o cacique, ao vê-lo chegar com um pescado, Gustavo perguntou como ele havia pescado: “O senhor usou a linha de pesca com anzol ou rede de pescar?” Domingos respondeu, com a delicadeza de perceber que se tratava de um moço da cidade, que a comida havia sido obtida através do uso de arco e flecha. E explicou que, por vezes, até lança era utilizada. Ao notar que havia cometido uma gafe, Gustavo tentou se justificar, dizendo que não passava de um rapaz branco. Nesse momento, o Cacique Domingos explicou o conceito da palavra *pariwat*, que em Tupi-Guarani quer dizer “homem branco”. Gustavo criou vínculo de confiança com o cacique, sendo até hoje um grande aliado na luta do povo dessa aldeia Munduruku.

À tarde, o forte líder dos guerreiros, Rodimar dos Santos, na companhia do professor de língua materna, Gercivaldo Saw Munduruku, solicitou ao cinegrafista que gravasse e enviasse uma mensagem à Funai. No vídeo, os indígenas solicitam à fundação uma posição em relação ao plaqueamento e cercamento da região, que sofre constantes ameaças de invasão por grileiros, madeireiros e garimpeiros. Gustavo se sentiu honrado de tal missão ter sido confiada a sua pessoa de débil físico.

Na noite daquele mesmo dia, o grupo de pesquisadores foi convidado a testemunhar e integrar o Ritual do Fogo, solenidade que ocorre ao redor de uma fogueira. O ritual fora realizado fora da fase certa da lua, como defendeu o Cacique Domingos. Após o ritual, Gustavo percebeu que o Cacique se aproximava para conversar. As palavras do líder indígena foram de força e empoderamento. Expressaram provocações de transformação, chamamentos para um fortalecimento do corpo e da cabeça. Mas foram, também, um pedido de ajuda, apoio na luta, na causa indígena, na resistência.

Um pouco depois, Rodimar levou Gustavo para o meio da mata, onde apresentou as constelações no céu com nomes que o repórter nunca ouvira falar: a Onça, a Cobra, o Tamanduá. O guerreiro ainda completou que, em futuros encontros, ensinaria Gustavo a ler as estrelas, a arte da pesca e da caça. Gustavo reuniu os registros videográficos em uma série de vídeos documentários do projeto.

Considerações Finais

O projeto Amazônia: Visualidade Gráfica, Poética e Imaginário tem impactado a trajetória acadêmica de estudantes do Programa de Iniciação Científica/PIBIC/Proic/UnB. As obras aqui apresentadas são as primeiras dos quatro anos de existência da pesquisa, e muito mais tem sido realizado. Para concluir este relato, abaixo se reproduz a fala da aluna Nathalia Delgado, em 2017:

“A Amazônia é muito maior do que podemos imaginar, tendo muito a ser pesquisado e para se inspirar como designer. Por esse motivo meu plano de trabalho original não foi estritamente seguido, tendo tido algumas mudanças. Entretanto, as mudanças foram para melhor, pois desta forma foi possível criar algo que transmitisse a sensação do local de pesquisa e também apresentar o que foi desenvolvido a muitas pessoas no país e em Portugal”.

A pesquisa vem obtendo resultados muito positivos, com importantes contribuições de pesquisadores, professores de faculdades de Brasília, professores e alunos de diferentes departamentos da UnB. Por meio do esforço conjugado dessas pessoas, além do apoio institucional e de parcerias, o projeto tem conseguido reunir grande quantidade de informações (dados de coletas), materiais de campo, e imagens fotográficas e videográficas. A partir do relato das experiências vividas nas expedições à Amazônia, artigos, vídeos documentários e obras artísticas têm sido construídos. Com isso, tem sido possível a participação em exposições em Brasília e também em eventos internacionais.

Referências

- ARNHEIM, Rudolf. Arte e percepção visual: um psicologia da visão criadora. São Paulo: Thomson, 2006.
- _____. El pensamiento visual. Buenos Aires: Editorial Universitária de Buenos Aires, 1976.
- BARBOSA, Andrea; CUNHA, Edgar T.; HIKIJI, Rose S. G.; NOVAES, Sylvia C. A experiência da imagem na etnografia. São Paulo: Fapesp, 2016.
- DEWEY, John. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DONDIS, Donis A. Sintaxe da linguagem visual. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- DURAND, Gilbert. A imaginação simbólica. São Paulo: Cultrix, 1964.
- FANTINATO, Marcelo. Método de pesquisa. São Paulo: EdUSP, 2015.
- FERREIRA, Edilberto. O berço do Çairé. Manaus: Valer, 2008.
- HENDEL, Richard. O design do livro. São Paulo: Ateliê Editorial, 2006.
- MÁXIMO, Bruno Pastre. Título do trabalho. In: Autoria. Curso livre de arqueologia amazônica. Manaus: Museu Amazônico; Universidade Federal da Amazônia, 2020.
- MUNARI, Bruno. Design as art. UK: Penguin Books, 1966.
- PARREIRA, Walter A. Tawé Nação Munduruku: uma aventura na Amazônia. Belo Horizonte: Decálogo, 2006.
- RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SILVEIRA, Paulo. A página violada: da ternura à injúria na construção do livro de artista. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2001.
- TSCHICHOLD, Jan. A forma do livro: ensaios sobre tipografia e estética do livro. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.

—
Design gráfico
Celia Matsunaga

Brasília DF, agosto de 2021



Universidade de Brasília



Núcleo de Estudos Amazônicos NEAZ
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares CEAM