



Educação e Territorialidade

Organizadores:

Cássio Knapp

Walter Roberto Marschner

CÁSSIO KNAPP
WALTER ROBERTO MARSCHNER
(Organizadores)

EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE



Reitor Laércio Alves de Carvalho

Vice-reitora Celi Corrêa Neres

*Pró-reitora de Extensão,
Cultura e Assuntos Comuni-
tários* Márcia Regina Martins Alvarenga



DIVISÃO DE PUBLICAÇÕES - EDITORA UEMS

*Chefe da Divisão de
Publicações* Neurivaldo Campos Pedroso Junior

Designer Gráfico Everson Umada Monteiro

CONSELHO EDITORIAL

Presidente Edilson Costa

Conselheiros(as) Adriana Rochas de Carvalho Fruguli Moreira
Ailton de Souza
Alberto Adriano Cavalheiro
Cristiane Marques Reis
Estela Natalina Mantovani Bertoletti
Everson Umada Monteiro
Márcia Regina Martins Alvarenga
Marcos Antonio Nunes de Araujo
Suzylene Dias de Araújo
Vanessa Maciel Franco Magalhães

© 2020 by Cássio Knapp e Walter Roberto Marschner.

Revisão:

Suely Mendonça

Capa:

Bruno Augusto Silva

Ilustração:

Arami Marschner

Diagramação:

Walter Marschner

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UEMS.

E26

Educação e territorialidade / Walter Roberto Marschner,
Cássio Knapp (organizadores). – Dourados, MS: Editora
UEMS, 2020.
292 p.

Vários autores.

ISBN: 978-65-89374-04-6 (E-book).

1. Educação superior 2. Educação indígena 3. Educação e
diversidade I. Marschner, Walter Roberto II. Knap, Cássio III.
Título

CDD 23. ed. – 370.7

Direitos reservados a

Editora UEMS

Bloco A - Cidade Universitária

Caixa Postal 351 - CEP 79804-970 - Dourados/MS

(67) 3902-2698

editorauems@uems.br

www.uems.br/editora

Índice

Apresentação

Cássio Knapp, Walter Marschner 6

Resistência e subordinação nas armadilhas da escola indígena: autonomia é possível?

Domingos Nobre 14

Educação Indígena no Nordeste brasileiro: O processo de Sobreculturalidade.

Daniel Valério Martins 34

A produção de conhecimento nos marcos da diversidade.

Evandro Costa de Medeiros 56

Reflexos sobre o português intercultural na Faculdade Intercultural Indígena.

Andérbio Márcio Silva Martins, Cássio Knapp 76

Alcances e desafios teórico-metodológicos da epistemologia decolonial: intelectuais indígenas e camponeses no centro do debate.

Antonio Dari Ramos 112

Lugar de Saber: As “casas de reza” kaiowá.

Cândida Graciela Chamorro Arguello 146

Ideias, práticas e conhecimento das parteiras e parteiros da etnia guarani da aldeia Potrero Guassu- Paranhos

Eduarda Canteiro, Regiani Magalhães de Oliveira Yamazaki 170

A educação do campo no ensino superior e os territórios/territorialidades camponesas: o currículo da LEDUC e o PPGET.
Rodrigo Simão Camacho 194

Agricultura familiar, multifuncionalidade e Agroecologia.
Sergio Sauer 224

Sementes e o ethos camponês.
Walter Roberto Marschner 254

Sobre autores e autoras 286

Apresentação

Mamo oime nde rory? Mamo oime nde rory?

Tekohápyma oime! Tekohápyma oime!

(Onde está tua alegria? Onde está tua alegria?)

Ela está no tekohá, no lugar onde eu vivo/no território!

(Canto Guarani Kaiowa)

Com a *Educação e Territorialidade* acreditamos, como o nome da coletânea sugere, que o ato de educar não se dá de forma desenraizada ou desinteressada. Tem sim uma materialidade, um chão ou território, que é base não só da produção de conhecimentos, mas das identidades que ali se desenvolvem. Esse chão, contudo, não é uma delimitação estática. Território se expressa na sua dinâmica - uma territorialidade marcada, quase sempre, pelo conflito: lutas, migrações, desterramentos, conquistas.

Educar considerando sujeitos marcados pela constante dinâmica territorial - em especial indígenas, camponeses, agricultores

tradicionais - traz consigo um conjunto de desafios teóricos e metodológicos que a pesquisa acadêmica mal consegue se aproximar. O desafio é entender o território em suas múltiplas dimensões – política, cultural, econômica – demarcado pelos elementos de sua materialidade, também em constante devir: a terra, as sementes crioulas, as ervas medicinais, as casas de sapê, a língua. Dessa relação surgem regimes de conhecimento específicos, expressos ou não na educação, cuja decifração instiga a nossa pesquisa.

O Mestrado, que é homônimo do título de nossa coletânea, o Programa de Pós Graduação em Educação e Territorialidade - PPGET, foi criado em 2018, na Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, como desdobramentos da Licenciatura em Educação do Campo - LEDUC, da Licenciatura Indígena Teko Arandu e das demandas apresentadas pelos movimentos camponeses e indígenas do Mato Grosso do Sul. O PPGET tem seu foco de pesquisa na articulação entre processos formativos e educacionais, no contexto da intensa dinâmica territorial da região centro-oeste e fronteira do país. Ao reunir docentes das mais diversas áreas, integrados pelas suas pesquisas sobre educação em suas múltiplas acepções, em especial, no que tange as discussões sobre espacialidades e territorialidades, tanto materiais quanto simbólicas, o programa propõe-se a uma análise interdisciplinar da realidade.

Além da demanda em pós-graduação constituída pelos formandos nas licenciaturas da UFGD, pode-se destacar a importância de uma proposta de mestrado interdisciplinar, dada a capilaridade de seu corpo docente e discente, lotados em cursos com uma profunda

matriz interdisciplinar. De fato, tanto a LEDUC como o Teko são cursos que já nascem numa perspectiva interdisciplinar em que as ciências da natureza e as ciências humanas dialogam entre si na formação dos estudantes, visando, sobretudo, buscar a unificação do sujeito na relação com o meio social com o qual está inserido. A conquista de territórios indígenas e camponeses, nas últimas décadas, demanda estudos que apontem novas formas de gestão as quais assegurem a sustentabilidade socioambiental e autonomia das comunidades.

A coletânea, que aqui organizamos, pretende trazer em seus artigos algumas das questões e debates fundantes para o PPGET. Alguns autores são docentes do programa; outros são parceiros de debates em torno dos marcos conceituais e metodológicos sobre o qual o programa se constitui.

Breve descrição dos capítulos

O capítulo que abre a obra é o texto de Domingos Barros Nobre com o título “Resistência e subordinação nas armadilhas da escola indígena: autonomia é possível?” Domingos aborda os processos de construção de uma escola diferenciada, bilíngue e intercultural, apontando a autonomia como critério e condição para a construção dessa escola, sem, contudo, deixar de observar os obstáculos para a construção de uma verdadeira autonomia, dado os limites impostos pelas amarras do aparelho de Estado. Para tanto, enumera-se três categorias de análise para definir as condições necessárias para a construção de uma escola indígena verdadeiramente autônoma, a

saber: um projeto de sociedade pensado coletivamente; o modelo de interculturalismo adotado para suas relações e a política linguística de resistência adotada pela comunidade e pela escola.

Discutindo a interculturalidade, um dos fundamentos centrais do debate do PPGET, o texto de Daniel Valério Martins “Educação Indígena no Nordeste brasileiro: O processo de Sobreculturalidade” nos apresenta o debate sobre a educação diferenciada indígena a partir da Licenciatura Intercultural Indígena PITAKAJÁ dos Povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé e o caso Tremembé, ambos no Estado do Ceará – Brasil. Nele, Daniel apresenta um debate prático da sobreculturalidade, a partir da ideia de inevitabilidade do contato cultural e o desejo de enriquecimento mútuo com o contato estabelecido.

Evandro Costa de Medeiros, com “A produção de conhecimento nos marcos da diversidade”, explicita o desafio epistemológico em que se inserem os programas de educação na perspectiva da diversidade e das lutas territoriais indígena e camponesa. O autor destaca a problemática que é falar da diversidade “dentro de um sistema educacional, cartesiano, positivista, hierárquico, padronizado, fragmentado, etnocêntrico, sócio-cêntrico, jesuítico, que é o sistema educacional brasileiro”, pois, educar dentro da diversidade é considerar as subjetividades cotidianas e reconhecer as diferentes formas dos sujeitos construírem e se apropriarem do conhecimento.

Também é a partir do cenário de uma Licenciatura Intercultural Indígena ofertada para os Guarani e Kaiowá no Sul do Mato Grosso

do Sul que Cássio Knapp e Andérbio Silva Martins, com o artigo “Reflexos sobre o português intercultural na Faculdade Intercultural Indígena”, apresentam e refletem sobre quais as políticas linguísticas são implementadas neste curso. O texto passa pela reflexão da necessidade de favorecer e valorizar um contexto bilingue no sentido de fortalecer e ampliar o uso da língua indígena não apenas na Universidade, mas também nas escolas indígenas onde os educadores indígenas atuam e/ou atuarão.

Do mesmo modo, levando em consideração a interculturalidade crítica como uma saída bastante fecunda para se pensar uma nova geopolítica do conhecimento, o capítulo de Antonio Dari Ramos “Alcances e desafios teórico-metodológicos da epistemologia decolonial: intelectuais indígenas e camponeses no centro do debate”. Propõe, ao eleger a Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como lócus epistemológico, um debate sobre epistemologia decolonial. A partir de um questionamento sobre quais são os desafios que se impõe aos intelectuais indígenas e camponeses? Ramos demonstra que há indícios de avanços teórico-metodológicos no tratamento da questão, restando, entretanto, ainda um longo caminho no sentido da descolonização epistemológica tanto de intelectuais quanto da universidade.

Também reconhecendo a importância de se eleger um lugar para a produção do conhecimento, Cândida Graciela Chamorro Arguello, em seu texto “Lugar de Saber: As ‘casas de reza’ Kaiowá”, debate a casa de reza kaiowá como um lugar por excelência onde se reproduz e se atualiza o conhecimento kaiowá, através de líderes

indígenas que se orientam por um passado histórico e por ideais míticos que transbordam os tempos. A necessidade de tecer pontes entre esse lugar de saber e as escolas indígenas é um desafio apontado neste artigo.

Eduarda Canteiro e Regiani Magalhães de Oliveira Yamazaki apresentam um debate sobre a importância dos conhecimentos e práticas de parteiras e parteiros da aldeia Potrero Guassy, localizada no município de Paranhos. O texto com o título “Ideias, práticas e conhecimento das parteiras e parteiros da etnia guarani da aldeia Potrero Guassy – Paranhos” oferece a compreensão e a necessidade do diálogo intercultural proposto por profissionais da saúde indígena e parteiros e as parteiras guarani desse território indígena

Rodrigo Simão Camacho nos apresenta com uma análise sobre os currículos da Licenciatura em Educação do Campo e do curso de mestrado em Educação e Territorialidades ambos lotados na FAIND/UFGD, a partir do entendimento entre o tripé terra/território, família e trabalho para os camponeses-estudantes. O texto está intitulado “A educação do campo no ensino superior e os territórios/territorialidades camponesas: o currículo da LEDUC e o PPGET”.

Na sequência, dois capítulos debatem a agricultura familiar/camponesa dentro da disputada dinâmica territorial característica do Mato Grosso do Sul. Seja no enfoque da agroecologia, da multifuncionalidade ou da sociobiodiversidade, perpassa as diferentes análises da relação que se estabelece entre o “modo de ser” camponês

e as atividades produtivas. Relativizando a primazia das relações de mercado, essa abordagem defendida pelos autores reconhece o campesinato, antes de produtores de mercadorias, produtores de sentidos e relações com a natureza.

O primeiro texto de Sergio Sauer, “Agricultura familiar, multifuncionalidade e Agroecologia”, parte da análise de como o campo, a partir do momento em que passou a ser visto além da terra como lugar ou meio de produção, a ser entendido como território, espaço de vida, portanto, com outras dimensões, além da produção agropecuária, ou seja, como um espaço multifuncional. Desse modo, apresenta a Agroecologia como ciência, bandeira política e conjunto sociotécnico, capaz de alterar essas bases produtivas do atual modelo e gerar sustentabilidade no campo brasileiro.

Em sintonia, Walter Marschner, no texto “Sementes e o ethos camponês”, a partir de uma visão multidimensional (econômica, política, social, ambiental), aborda sobre a construção da identidade dos sujeitos do campo. Elementos centrais como a “terra” e as “sementes” são reconhecidos aqui não só como recursos necessários a produção, mas são tomadas na sua dimensão simbólica, como valores, a partir dos quais se faz possível explicar um modo de vida, um ethos. Assim, a intenção desse artigo, focado nas pesquisas sobre sementes crioulas dos educandos das licenciaturas em educação do campo, é debater sobre a semente como elemento etnográfico.

Desejamos a todos e a todas uma excelente leitura!

Resistência e subordinação nas armadilhas da escola indígena: autonomia é possível?

Domingos Nobre¹

Considerações iniciais

Este texto busca refletir sobre as relações de interculturalidade no campo da educação escolar indígena e questiona a (im)possibilidade ou não de se construir uma escola indígena diferenciada, bilíngue e intercultural que seja verdadeiramente autônoma. O texto divide-se em três partes:

Na primeira parte - **A autonomia como condição da escola diferenciada, bilíngue e intercultural** – discutem-se os processos de construção de uma escola diferenciada, bilíngue e intercultural, tal como prescreve a legislação e está presente no discurso hegemônico da educação escolar indígena no Brasil, hoje. Aponta a autonomia como critério e condição para a construção de uma escola diferenciada,

1 Domingos Barros Nobre Doutor em Educação é professor da Universidade Federal Fluminense donobre@gmail.com

bilíngue e intercultural.

Na segunda parte - **As contradições entre escola autônoma e estado regulador** – apontam-se os obstáculos que se apresentam na prática cotidiana das escolas indígenas para a construção de uma verdadeira autonomia, dado os limites impostos pelas amarras do aparelho de Estado.

Finalmente, na terceira parte - **As condições de resistência ou subordinação impostas à escola indígena** – enumeram-se três categorias de análise para definir as condições necessárias para a construção de uma escola indígena verdadeiramente autônoma, a saber: Um projeto de sociedade pensado coletivamente; O modelo de interculturalismo adotado para suas relações e A política linguística de resistência adotada pela comunidade e pela escola.

A autonomia como condição da escola diferenciada, bilíngue e intercultural

Para aprofundar a questão da autonomia é importante situar inicialmente que a escola é um produto do contato das populações indígenas com o entorno não indígena, regido, recentemente, pela marca da globalização do capitalismo moderno.

Tassinari (2001), recorrendo a análises de estudos sobre a globalização e o avanço sem fronteiras da lógica de produção capitalista, aponta, neste sentido, três abordagens recentes sobre contato:

1) as teorias que postulam a existência de único “sistema mundial” tendem a prever a extinção de culturas e modos de vida definidos como “tradicionais”; 2) os argumentos que contrariam essa postura, baseados na investigação de respostas locais e tradicionais, tendem a enfatizar a “resistência” das tradições e, assim, preveem a sua manutenção, mesmo num mundo globalizado; 3) já os argumentos do terceiro tipo, atentos para o contato e os espaços de intercâmbio, enfatizam a resistência não das tradições em si, mas da própria diferença, prevendo assim, a manutenção da diferença em si, mesmo quando mudam as populações e tradições. (TASSINARI, 2001 p. 55)

Estas três abordagens mais gerais vão implicar em diferentes abordagens também sobre o papel da escola indígena – uma consequência desse contato. Nestas abordagens, segundo a autora, a escola é analisada:

1) ora como “espaço ocidental que ameaça a sobrevivência indígena”, 2) ora como “espaço re-significado de acordo com a cultura indígena” e 3) (...) como espaço de contato, onde as diferenças interétnicas e conhecimentos provenientes de diferentes tradições podem ser trocados e, assim, reinventados. (TASSINARI, 2001 p. 56)

Creio que a escola indígena acaba cumprindo dialeticamente diferentes papéis, em condições sócio-históricas diferentes.

Observamos que a prática pedagógica desenvolvida dentro das escolas das aldeias é contraditória e multifacetada (NOBRE, 2005). Assim como a escola não indígena, ela apresenta facetas reprodutivistas e emancipatórias. Para que a escola não cumpra apenas o papel reprodutivista, é preciso garantir que ela se insira no projeto educativo maior da comunidade, que colabore com a manutenção e fortalecimento, mesmo que ressignificada, de alguns valores culturais

tradicionais, como a língua materna. Que seja um espaço de diálogo com a sociedade envolvente e não um espaço de dominação cultural.

Para cumprir esse papel emancipatório, a escola precisa de autonomia. Isto significa que a escola indígena precisa construir suas próprias leis para ser autônoma, o que implica a participação dos índios na sua elaboração e, com isso, a necessidade de participarem dos processos de elaboração de políticas públicas de escolarização e, em especial, de formação de professores. Mas a escola não é uma construção isolada numa comunidade indígena e está inserida num conjunto de decisões mais amplas, num conjunto de políticas. Toda a comunidade precisa de autonomia. (NOBRE, 2005)

Atualmente o discurso de apoio à autonomia indígena parece ter-se tornado hegemônico entre as agências indígenas e os antropólogos. Em termos práticos, isso significaria um trabalho de auxílio aos índios para que conheçam os mecanismos de funcionamento de nossa sociedade, para que criem estratégias econômicas, políticas e sociais adequadas a seus interesses, até o ponto de tornar dispensável a própria presença indigenista. Porém, na lógica do campo, esse ponto dificilmente é alcançado. (ARRUDA, 2001 p. 53)

No campo da educação, temos visto, ainda, a presença de assessores não indígenas junto às escolas indígenas e, em muitos casos, na direção das escolas. Temos visto muitas aldeias envolverem-se em projetos não só educacionais, como de desenvolvimento local, de cultura, de geração de renda, entre outros, os quais, não necessariamente, os levam à autonomia, mas os afastam de seus originais projetos. Entretanto,

Em função da magnitude e da variedade das pressões exercidas pela sociedade nacional, que resultam em perda de território, doenças, penúria, desorganização social e outras mazelas, certos povos passam a consentir ou mesmo investir na dilapidação de seu patrimônio pela venda indiscriminada de madeira, minério, etc., provocando ou acentuando a dissolução de sistemas de relações sociais baseados na reciprocidade, e instituindo novas hierarquias e desigualdades. Tudo isso, contraditoriamente, na perseguição de sua sobrevivência e autonomia, ao lutar pelo reconhecimento de sua alteridade e reivindicar o direito histórico de existir como sociedades com poder de decisão sobre os próprios destinos. (ARRUDA, 2001 p. 59)

O movimento contraditório da luta pela autonomia coloca, muitas vezes, os grupos indígenas dentro de práticas que reforçam a dependência porque se assentam no paternalismo e assistencialismo.

Muitos projetos de escola baseiam-se no predominante estudo da Língua Portuguesa em detrimento das Línguas Indígenas, sob o argumento de que há necessidade de se aprender a língua do contato para buscar instrumentos de defesa de seus direitos e conquista da autonomia da comunidade frente às exigências da sociedade não indígena (leiam-se exigências do mercado). Daí, em contrapartida, o surgimento de um movimento de retomada da tradição, dos costumes, valores e crenças tradicionais em diversos projetos comunitários e educacionais indígenas.

Nos processos de escolarização, essa retomada da tradição manifesta-se sob a égide do conceito de uma educação **diferenciada** que se instala num processo de intermediação de culturas, conforme o mesmo autor (2001):

Nas sociedades indígenas a retomada da tradição aparenta ser um movimento conservador e restaurador da ordem interna. Porém, na medida em que a dinâmica social só se reproduz no âmbito das relações do campo da intermediação, a volta à tradição manifesta-se também como resistência política à dominação da sociedade envolvente. A valorização da especificidade cultural é a afirmação da sociedade indígena como sujeito histórico, e constitui a evidência legitimadora de seus direitos. (ARRUDA, 2001 p. 58)

O movimento de pressão externo exercido pela sociedade envolvente sobre as comunidades indígenas e, nelas, sobre as escolas indígenas, é muito forte e é exercido por todos os lados, pois vem das Igrejas, das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e de Saúde, da FUNAI, da FUNASA, da EMATER, do MEC, das Universidades, das ONGs, etc.

Resta saber se as imposições das dinâmicas da sociedade nacional lhes permitirão conservar seu espaço de manobra. Nesse contexto de pressões esmagadoras, em que as relações internas se subordinam cada vez mais a processos definidos no exterior, os povos indígenas conseguirão resistir às forças da dissolução e formular novas formas de sociabilidade conectadas com sua história e cultura singulares? (ARRUDA, 2001 p. 60)

Sabemos que a adesão a um discurso de preservação da tradição é também condição para comunidades indígenas participarem em diferentes projetos e acessar fundos nacionais e internacionais de cooperação, incentivo, assistência, etc. A escola também não foge a essa lógica discursiva, pois ela passa a servir de “instrumento de luta contra as injustiças da sociedade não indígena” e uma possibilidade de “resgatar a cultura tradicional”. Autores como Netto (1994) apontam

a escola entre os Guarani de Ribeirão Silveira (SP), por exemplo, como um mero instrumento:

Ao se considerar a educação escolar como um traço cultural tomado de empréstimo pelos Guarani, o que corresponde aos desejos manifestos pelo grupo, é possível verificar-se que tal fato não representa qualquer ameaça à sua identidade tradicional. A escola, nesse caso, deve ser compreendida, em seu conjunto, apenas como um instrumento capaz de fornecer-lhes as técnicas necessárias para o trato com a sociedade nacional brasileira. (ARRUDA, 2001 p. 105)

Sabemos também que, historicamente, a ideia de que “a escola poderia ser um instrumento favorável à autonomia indígena, e não uma instituição colonizadora” (SILVA, 2001 p. 101), cresceu nos últimos anos. Ela pode ser entendida como num mercado simbólico indígena e não indígena, um símbolo valorizado e um campo ideológico de disputas e tensões. Isto porque

[...] a história indígena recente no país revela a educação escolar indígena como foco de reivindicações étnicas porque é percebida como lugar para a construção de processos de autonomia e para o exercício do direito à diferença, direito este que tem sido entendido por setores do movimento indígena como estratégia eficaz de combate à desigualdade social no contexto mais geral e de toda a sociedade brasileira. (SILVA, 2001 p. 105)

É comum, entretanto, depositar-se as esperanças de construção da autonomia das escolas indígenas nos programas de formação de magistério para os professores indígenas. Parte-se do pressuposto de que, se oferecermos uma boa formação aos educadores, eles serão os responsáveis pela construção da escola indígena que deverá ser “bilíngue, intercultural, diferenciada” e autônoma.

Não ignorando a importância fundamental da formação de educadores indígenas no processo de busca da autonomia das

experiências escolares indígenas, é preciso, entretanto, desmontar essa relação de causa/efeito mecânica e simplista formulada para a relação entre formação de professores e autonomia, pois algumas perguntas procedem: Quem elabora os currículos para o Magistério Indígena? Quem forma os formadores do Magistério Indígena? (NOBRE, 2005)

Estas são questões que precisam ser respondidas criticamente, no sentido de se entender os programas de formação como espaços de construção diferenciados e não, necessariamente, colaborando sempre com a construção da autonomia da escola indígena. Há propostas impregnadas de ranço colonialista que se apresentam numa versão moderna, mas, por se firmarem no campo ideológico, intelectual, simbólico, são tão autoritárias quanto às práticas catequizadoras que quase todos criticam.

O que se verifica são práticas colonizadoras em que há pesquisas realizadas nas aldeias onde são elaboradas sem discussão com a comunidade e, portanto, não envolvem os professores indígenas em sua realização, o que acaba por não se traduzir em conhecimentos a serem apropriados e transformados pelos educadores, e, assim sendo, não cumprem função social ou política relevante para o projeto político pedagógico indígena.

Encontramos também programas de “treinamento” de professores que utilizam métodos tradicionais de alfabetização ou de ensino da língua a partir de cartilhas que empobrecem o processo de alfabetização e a própria língua indígena, subestimam a capacidade intelectual do educador indígena e não consideram o contexto

sociolinguístico em que a escola está inserida, reforçando práticas linguísticas preconceituosas e ausência de uma política linguística de manutenção e resistência da cultura indígena.

Outra variante do mesmo formato são os programas de formação de Magistério Indígena elaborados em gabinetes de assessores pedagógicos, de ONGs, Secretarias e Universidades, com currículos distantes das realidades das comunidades indígenas, dos percursos formativos já trilhados pelos professores, que padronizam o currículo, ignorando enormes diferenças étnicas, culturais, linguísticas, organizacionais, etc., entre os professores de diferentes povos participantes dos referidos cursos.

Há programas de regularização de escolas que simplesmente criam por decreto uma extensão ou anexo de uma escola municipal ou estadual rural, com diretor não indígena, estrutura administrativa convencional e, em muitos casos, com professores não indígenas, onde os índios são “monitores”, lecionando apenas, e de forma secundária, a Língua Indígena e Artes. São práticas colonizadoras, apesar de se apresentarem encobertas no discurso moderno de escola “bilíngue, intercultural e diferenciada”, e até “autônoma”. (NOBRE, 2005)

Observando-se as práticas atuais, há um enorme abismo entre currículo de formação e prática pedagógica efetiva nas escolas, já que são ações de naturezas distintas as quais ignoram que entre as atividades formativas e a prática de sala de aula há um grande espaço de mediação simbólica e um processo de apropriação e construção de conhecimentos por parte dos educadores. Os programas de formação

padronizados não dão conta de trabalhar essas particularidades. (NOBRE, 2005)

Enganamo-nos, às vezes, ao subestimar nossas diferenças e contradições internas assumindo, como que, de forma consensual, o discurso, também oficial, da educação *diferenciada, bilíngue, intercultural e autônoma*. Afirmei em outro texto:

“**Diferenciada**”, muitas vezes aplica-se a experiências de adaptação empobrecidas do currículo de ensino fundamental não índio, com componentes folclóricos e superficiais. (NOBRE, 2001). A formação de professores precisa tematizar essas diferentes opções, que são políticas e se manifestam nos processos de construção curricular. São escolhas que os professores devem fazer em relação a que conhecimentos vão ser privilegiados pela escola, o que determinará, na prática pedagógica, o grau de **diferenciada** que é a escola.

“**Bilíngue**”, como alertam alguns linguistas, não pode ser simplesmente a alfabetização em português por um professor não índio, numa comunidade monolíngue de língua indígena, como não pode ser alfabetização em língua indígena numa comunidade falante de português. Há que se considerar a hegemonia da língua portuguesa em alguns casos e as situações sociolinguísticas reais de uso social das línguas nas diferentes aldeias e etnias. (NOBRE, 2001)

Há que se discutir qual modelo de bilinguismo está se praticando nas escolas e nos programas de escolarização:

○ "**Bilinguismo de Transição**" para a língua majoritária, no qual a língua minoritária é usada apenas inicialmente para depois ser completamente substituída pela língua majoritária;

○ "**Bilinguismo de Manutenção ou de Resistência**", no qual a língua minoritária é estimulada e empregada efetivamente em todo o ensino escolar;

Ou o "**Bilinguismo de Imersão**", no qual o convívio total com a língua majoritária (ou a língua alvo) leva ao desuso da língua minoritária. (D'ANGELIS, 2001)

A opção por um modelo de bilinguismo é uma opção política e leva necessariamente à definição de uma planificação linguística, que, segundo D'Angelis (1996), refletindo em relação ao caso kaingang, mas que podemos ampliar para as demais línguas indígenas, explica que é fundamental adotar medidas planejadas para revigorar, fortalecer, dinamizar e atualizar a língua indígena para que ela possa fazer frente à força da língua portuguesa. E, para ele, é preciso criar espaços "nobres" para a língua indígena como pela ocupação de espaços ainda não ocupados pela leitura e escrita em Português, pela tomada de "lugares" hoje ocupados pela escrita do Português para a escrita em língua indígena e pela tomada ou criação de lugares "nobres" de veiculação da lingual indígena falada.

"Intercultural" não é apenas o processo de contato entre as culturas, mas a necessária análise das relações de poder que esse processo produz em seus componentes econômicos, políticos e

sociais. (NOBRE, 2001)

Parece haver um consenso quase unânime de que a escola indígena deva ser intercultural, entretanto, “parece haver várias concepções sobre o modo como a interculturalidade se concretiza no dia-a-dia de uma escola indígena”. (PAULA, 1999)

Algumas experiências de educação intercultural bilíngue são desastrosas, pois contam apenas com o fato de o professor ser falante de duas línguas, mas não se sustentam em trabalho sólido de formação continuada, aliado à reflexão política.

Como alerta Chiodi (1993), o professor indígena ser um sujeito bilíngue não assegura que o método de educação bilíngue seja aplicado nem que seja bem aplicado. Portanto, o problema não reside na escolha do método, mas no potencial de formação de que dispõem os professores para pô-lo em prática de maneira eficaz e criativa. O autor aponta que, no entanto, este potencial é muito baixo:

[...] hoje em dia, em qualquer país, os professores bilíngues não estão em condições de guiar o processo de educação intercultural. Além disso, os professores bilíngues, de fato e mesmo apesar deles, podem continuar atuando como agentes de espanholização e do deslocamento da línguas vernacular. (CHIODI, 1993 p. 174)²

O que seria então eficaz num processo educacional de interculturalidade? A eficácia só pode ser medida em relação aos objetivos traçados pela comunidade indígena. Se os objetivos

2 Tradução dos organizadores, no original: (...) hoy día, en cualquier país, los maestros bilingües no están en condición de guiar el proceso de educación bilingüe intercultural. Es más, los docentes bilingües, de facto e incluso a pesar suyo, pueden continuar actuando como agentes de castellanización y desplazamiento de las lenguas vernáculas.

apontam para a autonomia, o professor deve ser primeiramente um bom professor bilíngue. O que significa domínio sobre o ensino da leitura e da escrita em língua materna, a aprendizagem oral do Português e a transferência para a escrita do Português das habilidades já desenvolvidas em L1 (língua materna). Estes três componentes devem estar coerentemente articulados (Idem).

Além disso, é fundamental que o professor “intercultural” bilíngue se sinta comprometido com o trabalho de promoção e revitalização das línguas e culturas indígenas. Neste aspecto político da autonomia é que residirá a medida da eficácia ou fracasso de uma educação intercultural.

Conclui-se que a **autonomia** tomada, é claro, pela comunidade indígena como um objetivo para a construção do seu projeto étnico e político, é um critério para avaliar a eficácia de uma educação **intercultural**, na medida em que assume o desnível econômico, político, militar, entre as culturas em contato e opta por fortalecer a cultura indígena, numa atitude de resistência e construção. (Idem)

A autonomia é, também, um critério para pensar politicamente a escola **bilíngue**, pois configura-se como um eixo para indicar as diretrizes de uma política de planejamento linguístico mais adequada à comunidade indígena, onde uma proposta de bilinguismo se realiza e um programa de ensino bilíngue se concretiza.

Constitui-se também num critério para discutir a construção de uma escola **diferenciada**, pois é seu nível de autonomia perante

os Sistemas de Ensino e frente ao atendimento de suas próprias necessidades que determina sua diferenciação libertadora ou padronização reprodutora.

E, finalmente, somente questões, também de natureza política, relativas ao grau e à natureza da participação democrática dos professores indígenas nos processos de escolarização, são critérios para pensar a **autonomia** tão desejada pelos indígenas e tão decantada pelos não indígenas. (NOBRE, 2005)

As contradições entre escola autônoma e Estado regulador

A Escola Indígena pode ser um instrumento de reprodução, adaptação e modelação de experiências de dependência ou um espaço de construção de uma educação diferenciada, bilíngue, intercultural e autônoma.

O modelo neoliberal afeta as sociedades indígenas, assim como afeta a sociedade envolvente, que, num processo de luta por hegemonia, busca o *consentimento ativo dos governados*. Entretanto, há uma inquietante homogeneidade nos discursos sobre escolarização indígena no país, atualmente, onde se aponta a interculturalidade, o diferenciado, o bilinguismo e a autonomia, como um dado já construído *a priori*.

Mas sabemos que há um contínuo jogo ambivalente de resistência e cooptação das lideranças indígenas. A escola traz poder e salário nas comunidades. Os povos indígenas precisam se apropriar dos mecanismos de controle e de produção da Escola. Mas fica a

questão: haveria condições de se construir efetivamente uma escola autônoma, fora dos limites burocráticos do aparelho de Estado? Ou isso é ainda uma utopia?

A estrutura administrativa das escolas indígenas não mudou muito; a direção das escolas está prioritariamente nas mãos de professores não índios; os processos de avaliação são muito tradicionais; as metodologias adotadas são na maioria reproduzidas. Assim, há uma pauta de desafios postos à construção de uma relação mais independente do estado regulador, a saber:

- Há que se flexibilizar os limites regulatórios do aparelho de Estado na gestão:

Escolas indígenas precisam incorporar novos modelos de gestão, incluindo, por exemplo, conselhos de anciãos, colegiados, assembleias, lideranças indígenas, em seus mecanismos decisórios; Calendários precisam ser adaptados, como garante a lei; Renovações de contratações de professores precisam ser garantidas, até a realização de concursos públicos;

- Novas experiências curriculares precisam ser incorporadas:

Formas alternativas de ensino-aprendizado precisam ser trabalhadas na escola, a partir das diferentes concepções de conhecimento construídas pelos diferentes povos indígenas; Diferentes concepções de infância precisam ser respeitadas pela organização do espaço-tempo escolar;

- Necessidades locais específicas precisam ser atendidas:

Populações indígenas cujas aldeias espalham-se por vários municípios e estados precisam de tratamento diferenciado na regularização de suas escolas, nos programas de formação e na contratação de professores; Cursos técnicos em diferentes áreas (como Saúde, Agricultura, Criação de Animais, Artesanato, Cooperativismo, Manejo Florestal, Desenvolvimento Socio-sustentável, Tecnologias de Informação e Comunicação, etc.) integrados à escolarização precisam ser implantados para que a escolarização por si só, não se justifique, garantindo apenas a continuidade do próprio processo.

- Há necessidade de formação de quadros do Estado em Educação Indígena:

Os gestores das Secretarias Municipais, Estaduais e Ministérios precisam ser capacitados para melhor qualificar sua atuação em planejamento, implementação e avaliação de políticas públicas para as populações indígenas.

Considerações finais: As condições de resistência ou subordinação impostas à escola indígena

Enumero a seguir, três categorias de análise que podem sustentar as condições para a escola indígena se constituir em um espaço de resistência ou de subordinação.

A - Projeto de Sociedade pensado coletivamente:

A implantação de uma escola nas aldeias, sendo ela um aparato ocidental e externo às culturas indígenas que é, precisa ser discutida e controlada pelas comunidades. Ela precisa estar inserida num projeto de sociedade, num projeto de futuro maior, construído pelas comunidades.

Qual o papel da escola na construção desse projeto? Qual o papel da escola enquanto espaço de reflexão para lideranças e comunidade? A escola pode ser um instrumento coletivo de busca de alternativas coletivas de sobrevivência com mais dignidade, ou apenas se constituir numa saída individual de percurso formativo para alguns.

B - Modelo de Interculturalismo adotado para suas relações:

As relações entre comunidade indígena, incluindo a escola e a comunidade não indígena, são marcadas por um Interculturalismo Funcional ou por um Interculturalismo Crítico?

No **interculturalismo funcional** se substitui o discurso sobre a pobreza pelo discurso sobre a cultura, ignorando a importância que tem – para compreender as relações interculturais – a injustiça distributiva, as desigualdades econômicas, as relações de poder e os desníveis culturais internos.

No **interculturalismo crítico** (TUBINO, 2004) busca-se uma teoria crítica do reconhecimento de uma política cultural da diferença aliada a uma política social de igualdade.

Enquanto que o interculturalismo neoliberal busca promover o diálogo sem tocar nas causas da assimetria cultural, o interculturalismo crítico busca suprimi-las.

A escola tem um papel fundamental na construção dessas relações interculturais, por ser, de natureza, um espaço de fronteiras (TASSINARI, 2001).

C - Política Linguística de resistência adotada pela comunidade e pela Escola:

Há que se discutir qual modelo de bilinguismo a comunidade quer adotar: O Bilinguismo de Transição ou o Bilinguismo de Resistência? Quais as consequências dessa escolha? Qual o papel da escola nessa opção? Há que se refletir sobre o planejamento de uma política linguística para cada comunidade indígena. Tais discussões devem ser acompanhadas de diagnósticos sociolinguísticos, assessorados por linguistas comprometidos com a causa indígena.

Quanto mais a escola estiver inserida num projeto de sociedade e de futuro do povo, construído coletivamente, quanto mais as relações entre a escola e o entorno não indígena forem regidas por um interculturalismo crítico, quanto mais o bilinguismo de resistência, adotado pela escola e nas relações comunitárias, expressar uma opção consciente de política linguística, mais a escola terá chances de ser autônoma.

E só será autônoma se for verdadeiramente intercultural, diferenciada e bilingue. Não é pouco! Os pedagogos sozinhos não

dão conta de ajudar nesse processo. Os linguistas e antropólogos isolados tampouco. É uma tarefa árdua para todos, principalmente os indígenas, os maiores interessados. Talvez impossível. Carece de muita humildade intelectual entre as assessorias não indígenas, além de articulação e integração de programas e projetos, entre políticas de governo e de estado.

Precisamos também mudar a nossa escola, que também não é autônoma. Os indígenas podem nos ajudar nisso. Mas dentro das amarras do Estado? A escola não teria sido feita para isso.

Referências Bibliográficas:

ARRUDA, Rinaldo Sérgio Vieira. Imagens do Índio: Signos da Intolerância. In: GRUPIONI, Luís Donizete; VIDAL, Lux & FISCHMANN, Roseli.(Org.) Povos Indígenas e Tolerância. Construindo Práticas de Respeito e Solidariedade.São Paulo: Edusp/UNESCO, 2001.

CHIODI, Francesco. Los Problemas de la Educación Bilingüe Intercultural en el Área de Lenguaje. In: KÜPER, Wolfgang.(Comp.) Pedagogia Intercultural Bilingüe. Fundamentos de La Educación Bilingüe. Quito: Ediciones Abya-Yala. 1993 p. 173-205.

D'ANGELLIS, Wilmar. Kaingang: Questões de Língua e Identidade.Texto apresentado no Curso-Encontro para Professores Indígenas. Passo Fundo: SEERS. Mimeo. out. 1996.

_____. Relatório Curso de Formação de Educadores Kaingang.Aldeia de Votouro: CGAEI/MEC Mimeo. 2001

NETTO, Waldemar Ferreira.Os Índios e a Alfabetização. Aspectos da Educação Escolar entre os Guarani de Ribeirão Silveira. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP. 1997.

NOBRE, Domingos. Diários de Campo, de 1996 e 2003. Angra dos Reis. RJ: Aldeia Sapukai. Mimeo. 1996-2003.

_____. As Relações Entre Formação Contínua de Educadores e a Autonomia das Escolas Indígenas: Reflexões em Torno da Gestão Democrática de Políticas Públicas de Educação Escolar Indígena. Mimeo. 2001.

_____. **Escola Indígena Guarani no Rio de Janeiro na Perspectiva da Autonomia:** Sistematização de Uma Experiência de Formação Continuada. Tese de Doutorado. Niterói: Faculdade de Educação da UFF, 2005.

PAULA, Eunice D. de. A Interculturalidade no Cotidiano de Uma Escola Indígena. *In: Cadernos CEDES*, ano XIX, no 49, Dezembro/99, p. 76-91.

SILVA, Aracy Lopes da & FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Práticas Pedagógicas na Escola Indígena.** São Paulo: Global, 2001a

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola Indígena: Novos Horizontes Teóricos, Novas Fronteiras de Educação. *In: SILVA, Aracy Lopes da & FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). Antropologia, História e Educação.* A Questão Indígena e a Escola. São Paulo: Global. 2001. p. 44-70.

TUBINO, Fidel. **Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico.** (2004). Disponível em www.pucp.edu.pe/invest/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf

Educação Indígena no Nordeste brasileiro: O processo de Sobreculturalidade

Daniel Valério Martins¹

Considerações iniciais: Educação Indígena no Brasil

De acordo com o Relator Conselheiro Gersem José dos Santos Luciano, “As primeiras propostas de implantação de um modelo de educação bilíngue para os povos indígenas” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007), ainda nos anos 1950, com influência da Conferência da UNESCO de 1951, são consideradas inadequadas à realidade brasileira por técnicos do Serviço de Proteção ao Índio - SPI, com base em argumentos que mais expressavam as deficiências do próprio órgão indigenista do que propriamente uma avaliação dos eventuais méritos das novas propostas.

Um dos argumentos mais significativos era de que programas de educação bilíngue poderiam colidir com os valores e propósitos da “incorporação dos índios à comunhão linguística nacional”,

¹ Doutor em Antropologia Instituto de Iberoamérica – Usal Doutor em Educação Universidade e Burgos – Es jjfadelino@hotmail.com ORCID: 0000-0003-0777-9750

(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007) consagrados na tradição indigenista, além da enorme diversidade cultural e linguística entre os povos indígenas, que, na atualidade, para ser mais preciso, contamos com 274 idiomas distintos, de acordo com dados do IBGE de 2010, além de apresentar padrões demográficos muito reduzidos e a falta de materiais didáticos e de professores capacitados para o novo modelo. Observamos, portanto, um caráter integracionista que repete os padrões do período colonial.²

Mas, de fato, foi a imposição da língua portuguesa às populações indígenas que mais profundamente marcou esse período. Se a negação das línguas indígenas tinha um caráter intencional de pôr no ostracismo as culturas nativas, também trazia em si a ideia de “civilizar” e “educar” os nativos. (LEAL, 2011, p. 37).

Assim, vemos que a situação educacional para os povos indígenas, a princípio, seguia duas linhas de orientação: uma de um caráter de aculturação assimilacionista e outra de caráter pluralista de integração³, afastando-se da visão de interação cultural ou interculturalidade, a qual passa a ser vista, discutida e implementada nos últimos dez anos, por membros das comunidades que buscam uma educação intercultural bilíngue, com a formação e capacitação dos professores indígenas membros das comunidades brasileiras para

2 Como afirma Leal, na obra *Imanência Indígena*, “No final do século XVIII, por volta de 1780, após a expulsão dos jesuítas das terras portuguesas, a mudança e laicização do controle dos índios, novos métodos integracionistas foram utilizados para posteriormente culminarem na absorção do indígena consoante a lógica de vivência do homem branco e a pretendida homogeneização das diferentes etnias presentes nas terras da Capitania do Ceará” (LEAL, Tito Barros. *Imanência indígena*. p. 12).

3 Compreendendo por “integração” como uma sugestão de algo puro, homogêneo ou completo, que tinha por base a invisibilização dos povos indígenas em meio ao corpo da sociedade nacional. Tema abordado por Leal em sua obra *Imanência indígena*. Cf. LEAL, Tito Barros. *Imanência indígena*. Fortaleza: Secretaria da Cultura, 2011.

atuação nas Escolas Diferenciadas.

Observamos que a Educação Diferenciada Indígena surge como uma necessidade das comunidades indígenas, como busca por uma visibilidade e, ao mesmo tempo, empoderamento, uma vez que sentiam a necessidade de assimilação da cultura não indígena, para se tornarem conhecedores de tal cultura e em seguida enfrentar em pé de igualdade. Portanto, a luta se dá início na década de 70, quando elaborado o Estatuto do Índio em pleno regime militar, quando os mesmos já vinham sofrendo toda uma lista de atrocidades, muitas cometidas pelo próprio Serviço de Proteção ao Índio - S.P.I. reveladas em 2013, no Relatório Figueiredo⁴.

Em relação à cultura e educação indígena, encontramos, em vários artigos do Estatuto do Índio, um apoio teórico não aplicado em sua plenitude durante nesses quase 47 anos de lutas travadas, mesmo sabendo que as atenções estiveram voltadas para a questão territorial durante muitos anos. Entre os artigos do Estatuto do Índio de 1973 destacamos:

Art. 47. É assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão.

Art. 49. A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardando o uso da primeira.

4 Depois de 45 anos desaparecido, o Relatório Figueiredo, que apurou matanças de comunidades inteiras, torturas e toda forma de crueldades praticadas contra indígenas em todo o país — principalmente por latifundiários e funcionários do extinto Serviço de Proteção ao Índio (SPI) —, ressurgiu quase intacto em abril de 2013. Supostamente eliminado em um incêndio no Ministério da Agricultura, ele foi encontrado no Museu do Índio, no Rio de Janeiro, com mais de 7 mil páginas preservadas e contendo 29 dos 30 tomos originais.

Art. 51. A assistência aos menores, para fins educacionais, será prestada, quanto possível, sem afastá-los do convívio familiar ou tribal (ESTATUTO DO ÍNDIO, 1973).

Vemos, assim, que, apesar da busca incessante por suas terras e territórios, seus patrimônios culturais, educação bilíngue, alfabetização e assistência aos menores, também possuíam uma conotação de importância no Estatuto do Índio de 1973, pelo menos em teoria, porque em realidade não é bem o que vem ocorrendo atualmente quando observamos alguns exemplos de descasos com a educação indígena e todo o retrocesso sofrido no atual governo.

Outros elementos precedentes à implementação da Educação Diferenciada estão na Constituição de 1988, quando o Brasil deixa de lado a visão ou paradigma assimilacionista, abordando uma visão pluralista e não compatível com o Estatuto do Índio, de 1973, e na Convenção 169 de 1989 da Organização Internacional do Trabalho - O.I.T, quando menciona que “os povos indígenas e tribais podem falar por si mesmos e têm o direito de participar no processo de tomada de decisões que lhes dizem respeito”, fazendo vir à tona o sujeito indígena que passaria a lutar por seus direitos territoriais e resgate cultural. Tal convenção foi aderida por 17 países incluindo o Brasil.

Educação Superior Indígena no Brasil

Segundo estudos de Sousa (2009), no ano de 2004 foi criado o primeiro convênio entre a Fundação Nacional de Assistência ao Índio - FUNAI e a Fundação Universidade de Brasília-FUB-UNB, com a finalidade de cotas para a reserva de vagas especificamente destinada

aos estudantes indígenas. Inicialmente, o Convênio fez com que 15 estudantes de faculdades particulares se submetessem a uma prova de conhecimentos gerais e matemática. Entretanto, somente 5 (cinco) foram selecionados para adentrar na UNB.

No ano seguinte, em 2005, a seleção foi realizada pelo Centro de Seleção e Promoção de Eventos – CESPE, no intuito de abranger um maior número de indígenas para o provimento de vagas nos cursos de graduação da Universidade de Brasília–UNB, em Agronomia, Engenharia Florestal, Enfermagem e Obstetrícia, Medicina e Nutrição.

Em seu trabalho, Sousa (2009) pretendia levantar as principais dificuldades vivenciadas pelos acadêmicos indígenas em suas trajetórias nas Instituições de Ensino Superior – I.E.S, demonstrando o seu esforço em superá-las e ressaltando a urgência de um programa que incluísse suporte econômico aos alunos indígenas para todo o período de curso. Esse pode ser considerado o primeiro passo para a incorporação de indígenas em cursos regulares, mesmo que, por cotas, nas Universidades Federais do Brasil, mas dois problemas surgiram nessa proposta: infelizmente o número de ingressos de indígenas se tornou ainda muito reduzido se pusermos em proporção à situação de urgência que se encontram essas comunidades indígenas na atualidade e o outro problema gerado foi o afastamento dos principais “cabeças” das comunidades do convívio comunitário, que pôs em risco a comunidade com a possibilidade do não retorno, mesmo que o objetivo central fosse o regresso à comunidade no intuito de aplicar projetos que viessem a desenvolver a comunidade de cada aluno.

Educação Indígena no Nordeste do Brasil

Vale ressaltar que, apesar do ano de 2012 ter sido um marco para a Universidade Federal da Grande Dourados, pois se conquistou a instalação da Faculdade Intercultural Indígena - FAIND, com a publicação da Portaria nº 435 de 21 de maio de 2012, publicado no Diário Oficial da União em 29 de maio de 2012, a primeira ação em favor da comunidade indígena havia já havia sido criada no ano de 2002 com o curso de formação superior específica para professores Guarani e Kaiowá, através da iniciativa do Movimento de Professores da primeira turma do Curso Normal em Nível Médio “Formação de Professores Guarani e Kaiowá – Ára Verá” (espaço/tempo iluminado), realizado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, e das comunidades indígenas dessas etnias. O nordeste brasileiro, entretanto, sofria um atraso de quase uma década na luta, pois havia primeiro que superar os argumentos negadores da presença indígena na região e as lutas foram travadas por questões inicialmente voltadas para a ocupação, demarcação e posse de suas terras e territórios.

Então, a exemplo de Estados como o Mato Grosso do Sul, os cursos de formação de professores indígenas no Nordeste, principalmente nos Estados do Ceará e Paraíba, ocorriam com o princípio da alternância, ou seja, tempo Universidade e tempo comunidade. Aqui, evidenciaremos o Estado do Ceará, com os casos LII-PITAKAJÁ e Tremembé, para visualizarmos a aplicação, mesmo sem uma garantia de retorno desses indígenas às suas comunidades, do conceito de *Intraculturalidade*, de Gervás (2011),

trabalhado em países da América Latina, apresentado aqui como base do processo de Sobreculturalidade⁵, e que parte da autoaceitação e autorreconhecimento em uma espécie de constante processo de resiliência, contato, adaptação e transformação, onde esses indígenas pudessem adquirir conhecimentos e bagagem cultural de outras culturas e pudessem aplicar em suas comunidades como ferramentas de desenvolvimento comunitário.

Sendo assim, para o seguimento desse artigo, partimos de alguns questionamentos; é justo o número de vagas ofertadas para os indígenas que queiram fazer parte do projeto? O afastamento de líderes, até mesmo dos membros estudiosos das comunidades, não seria um risco de deixá-las ainda mais propícias ao esquecimento? A implantação de um maior número de cotas para esses povos seria viável ou seria mais pertinente a criação de um espaço específico de graduações que viessem a ser utilizadas para o desenvolvimento comunitário, atendendo aos indígenas e aos estudiosos que queiram trabalhar a causa? Não seria o momento oportuno para se trabalhar os conceitos de intraculturalidade e sobreculturalidade no contexto indígena brasileiro?

O Projeto LII-PITAKAJÁ- Licenciatura Intercultural Indígena Dos Povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacê, uma busca pela Intraculturalidade

5 O Processo de Sobreculturalidade se refere ao contato cultural, partindo do pressuposto do contato inevitável entre culturas distintas, fazendo com que o indivíduo ou comunidade passe por suas fases no intuito de manter viva sua cultura. Conceito elaborado pelo autor desse artigo em pesquisas anteriores

Projeto LII-PITAKAJÁ foi criado no ano de 2010 e levado a cabo pela Universidade Federal do Ceará para desenvolver o curso de Licenciatura Intercultural Indígena para os povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacê, o qual, apesar de não funcionar com o sistema de cotas, foi elaborado exclusivamente para indígenas das cinco comunidades citadas anteriormente, gerando um convívio entre as mesmas.

Tal projeto foi baseado no conceito de interculturalidade e vemos de forma parcial, pois o convívio intercultural nesse caso específico se limitaria às culturas indígenas e a troca de experiências entre tais culturas, tratando-se de um curso fechado a não indígenas que queiram cursar a única oferta de Graduação exclusiva de formação de professores indígenas. Nesse caso, não respeitando o conceito de Interculturalidade, no momento que exclui quando se deveria incluir, no momento que se criam barreiras quando deveriam ser rompidas e no momento que buscam convivência pacífica quando se deveria buscar interação e enriquecimento mútuo com o contato entre diferentes.

A partir do modelo proposto nesse projeto, os alunos não têm acesso integral a um espaço físico de Universidade e as aulas são realizadas nas Escolas Diferenciadas localizadas nas comunidades indígenas, com um sistema de semi-internato em alternância, ou seja, no período de férias escolares, os graduandos passam todo o tempo instalados e alojados nessas Escolas Diferenciadas, de maneira rotativa, quer dizer que, em cada período de férias, são recebidos e alojados por uma comunidade distinta, e que durante essa estância

se organizam, criando grupos de trabalhos, de limpeza, alimentação, vigilância, etc.

Esteve-se presente durante dois períodos de alojamentos, um na Escola Diferenciada Jenipapo-Kanindé e outro na Escola Diferenciada Pitaguary, observando seu funcionamento e conversando com os alunos a respeito das suas instalações e organização, e foi observado, entre eles, um sentimento de estigma de diferenciação em comparação com alunos da Universidade Federal do Ceará-UFC, pelo fato das aulas serem realizadas, em parte, em um espaço físico não correspondente à universidade, havendo reclamações também no sentido de terem pouco acesso às instalações da citada universidade, conforme o previsto no próprio Plano Político e Pedagógico LII-PITAKAJÁ no ponto específico de Metodologias de ensino/aprendizagem demonstrado abaixo:

Os processos didáticos que promovem a relação entre os atos de ensinar e os de aprender possuem dois campos empíricos de realização alternada e cíclica, isto é, em certo mês as ações letivas acontecem na universidade (Tempo-Escola) e no mês seguinte elas são realizadas em uma das aldeias participantes do LII-PITAKAJÁ (Tempo-Comunidade) (PROJETO LII-PITAKAJÁ, 2010, não paginado).

O projeto contou com a participação de 80(oitenta) alunos das cinco comunidades que o compõem; todos eles são professores e técnicos administrativos das Escolas diferenciadas, com um total de 22 (vinte e dois) homens e 58 (cinquenta e oito) mulheres, além de 75 (setenta e cinco) Professores vinculados à Universidade Federal do Ceará, mas nenhum desses é indígena. E, de acordo com as

habilidades e competências do projeto, em seus pontos A, C, E, G e H, como demonstrados agora abaixo, são utilizadas ferramentas que, de maneira empírica, abordam características do conceito de intraculturalidade, mostrando, assim, a possibilidade de implantação de tal conceito, que é o ponto de partida desse artigo.

- a) Domínio de saberes tradicionais das culturas indígenas;
- c) Ser educador que desenvolve boas relações entre os saberes tradicionais dos povos indígenas e os conhecimentos acadêmico-científicos;
- e) Capacidades de transmissão dos conhecimentos adquiridos;
- g) Bom manejo no desenvolvimento das relações interpessoais presentes nos ambientes escolares e das aldeias;
- h) Possuir discernimento sobre as relações híbridas que envolvem os saberes tradicionais e aqueles promovidos pela sociedade circundante (PROJETO LII-PITAKAJÁ, 2010, não paginado)

De acordo com sua grade curricular, o projeto contou com uma organização nesta licenciatura segmentada em 6 (seis) núcleos de formação independentes e complementares entre si, que promovem a interdisciplinaridade relacionando disciplinas básicas das seguintes áreas do conhecimento: 1) Culturas Indígenas; 2) Ciências Humanas; 3) Gestão Escolar; 4) Matemática; 5) História e 6) Língua Portuguesa.

Assim, vemos que o projeto LII-PITAKAJÁ surge como resultado do programa de expansão de uma Educação Multicultural Diferenciada Indígena que se estende ao Ceará em 1998, garantindo o processo de reconhecimento da multiculturalidade, tornando-se um fator positivo para o movimento indígena, possuindo raízes na Constituição de 1988 e na Convenção 169 da OIT de 1989, sendo posto em prática tarde devido às lutas que os povos indígenas

estavam travando por questões territoriais, mas, ao mesmo tempo, primordial para o início da interação cultural, pois não existiria um enriquecimento mútuo, sem o reconhecimento sobre si mesmo e o respeito à diversidade, passos prévios para o interculturalismo e para o que denominamos como processo de sobreculturalidade ou sobrevivência cultural.

A proposta de educação escolar indígena intercultural, bilíngue e diferenciada surge, então, com uma ideia de transformação cultural e como processo de descolonização, contrária ao projeto colonizador da escola tradicional antes imposta aos povos indígenas, surgindo na década de 1970 entre esses povos do Brasil, incentivados e apoiados por seus aliados. Segundo Moreira e Candau (2003), a ideia seria: “propiciar ao (à) estudante a compreensão de que tudo que passa por “natural” e “inevitável” precisa ser questionado e pode, conseqüentemente ser transformado” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 163).

Nas duas décadas seguintes, o Ministério da Educação incluiu o tema nas pautas de discussão, levado a tal situação pelas críticas e pressões dos indígenas e das opiniões pública nacional e internacional que acusavam o governo de cometer etnocídio e genocídio. Destacamos que, a exemplo de outras políticas públicas voltadas aos povos indígenas, as mudanças que ocorreram na política educacional indigenista foram quase sempre homologatórias, ou seja, de certo modo, o governo foi obrigado a reconhecer os avanços e as legitimidades das experiências inovadoras desenvolvidas pelas comunidades indígenas com apoio de suas assessorias.

Todas as iniciativas eram desenvolvidas como resistência e luta contra aos modelos colonialistas e integracionistas e como estratégias de recuperação das autonomias internas e conquistas de direitos coletivos, fazendo surgir mudanças nas estruturas jurídico-administrativas.

Destacamos também que o centro das discussões acerca de novas políticas indigenistas foi passando do órgão oficial indigenista para a esfera das organizações indígenas que começaram a estabelecer novas relações de parceria política e técnica com outros setores do governo e setores privados. Nas palavras do Relator e Conselheiro Gersem José dos Santos Luciano, do Ministério de Educação (2007),

A ideia mais aceita entre os professores indígenas referida à educação escolar indígena diferenciada é aquela educação trabalhada a partir da escola tendo como fundamento e referência, os pressupostos metodológicos e os princípios geradores de transmissão, produção e reprodução de conhecimentos dos distintos universos socioculturais, específicos de cada povo indígena. Ou seja, uma educação que garanta o fortalecimento e a continuidade dos sistemas de saber, próprios de cada comunidade indígena e a necessária e desejável complementaridade de conhecimentos científicos e tecnológicos, de acordo com a vontade e a decisão de cada povo ou comunidade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007).

Essa possibilidade gerou o encantamento inicial, uma vez que, com ela, seria possível adquirir e apropriar-se dos conhecimentos tecnológicos e científicos para ajudar a resolver os velhos e novos problemas da vida nas aldeias, “sem necessidade de abdicar-se de suas tradições, valores e conhecimentos tradicionais, antes perseguidos, negados e proibidos pela própria escola”. Em outras palavras, a

ideia seria utilizar elementos e ferramentas não indígenas, para a manutenção, difusão e perpetuação da cultura indígena, que se via sufocada com todas as ideias integracionistas e aculturadoras do pensamento colonial.

No que se refere ao projeto LII-PITAKAJÁ, vale ressaltar que, para o desenvolvimento desse trabalho, contamos com o apoio de membros da comunidade indígena Jenipapo-Kanindé no Brasil, Juliana Alves (Cacique Irê), Fabio Alves (Professor indígena), Maria da Conceição Alves (Cacique Pequena), além do apoio de Benício Pitaguary (membro da comunidade Pitaguary e geógrafo pela UFC), alguns professores e alunos do projeto, que nos receberam em suas casas durante a estância.

O processo de Sobreculturalidade

O processo de Sobreculturalidade, conceito criado no intuito de mostrar em uma única ótica as várias fases de um processo de contato cultural, e ao mesmo tempo de perpetuação e sobrevivência de uma cultura, fica claro não somente no caso LII-PITAKAJÁ, mas também em um caso prático e específico do povo Tremembé com sua produção e contribuição científica, no qual estão explícitos todos os elementos e fases do conceito abordado.

As etapas do processo mencionado são as seguintes: (intra – multi – inter e transculturalidade), fases do “conhecer-se e aceitar-se”, “conhecer e respeitar o outro” e “interagir” na busca de

um desenvolvimento pessoal e comunitário, a fim de gerar uma transformação ou uma “transcultural” (nas formas de pensar e atuar consigo e com os demais), para, em seguida, lograr a “sobrevivência” como um ser humano e cultural, passível de direitos e deveres. (MARTINS, 2016)

Sendo assim, o conceito de Sobreculturalidade, enquanto “cultura de sobrevivência”, foi direcionado às culturas que, de certa forma, foram obrigadas a passar pelas várias etapas do processo de contato cultural para sobreviverem e não caírem no esquecimento.

A primeira fase do processo, a fase da intraculturalidade, com base na autoaceitação e no autorreconhecimento, torna-se clara quando observamos a confecção de um material didático na medida que os alunos realizadores dos livros que contam a história, elementos culturais e resgate indenitário, buscam, através de suas memórias e das memórias de sua comunidade, o fortalecimento necessário para seguir em frente, seja na luta e resistência, como também na manutenção e propagação de suas culturas frente à diversidade ou no contato com o diferente.

Ao buscar elementos alheios a sua cultura, dentre os quais destacamos os próprios estudos universitários e a conclusão desses, publicação e divulgação desse material em bibliotecas nacionais e internacionais, estão mantendo, promovendo e fortalecendo o contato com o outro, com a diversidade cultural, ou seja, com a multiculturalidade, segunda fase do processo de sobreculturalidade.

A partir do momento que o material desenvolvido pelos próprios indígenas passa a ser divulgado e buscado por pesquisadores e alunos indígenas e não indígenas, está ocasionando uma interação indireta com a cultura, e direta na medida em que esse material é apresentado à comunidade em geral, onde os próprios autores e atores desse cenário divulgam e apresentam seus materiais, fazendo surgir, portanto, a terceira fase do processo de sobreculturalidade, que tem por base a interação cultural, ou seja, a Interculturalidade.

Depois que ocorre essa interação direta ou indireta, gerando uma visibilidade dessa comunidade, inicia-se um processo de transformação cultural na maneira de ver essa comunidade, pela cultura não indígena, fazendo ocorrer também uma transformação e quebras de paradigmas, na qual o indígena, antes observado como objeto de estudo, passa a ser o pesquisador, investigador de sua própria história, cultura e sociedade. Vem à tona, portanto, a quarta fase do processo de sobreculturalidade, a fase da transculturalidade, mostrando assim, a aplicabilidade do conceito e que o mesmo pode ser utilizado em vários aspectos da cultura e dos movimentos relacionados aos povos indígenas.

Com base nos saberes tradicionais, o povo Tremembé, fez uso das ferramentas da Educação Intercultural e Diferenciada para contribuir cientificamente na produção de livros detalhando fatores como: história, costumes, tradições, educação, medicina tradicional e principalmente a luta travada por suas terras e territórios, alguns publicados pela Universidade Federal do Ceará- UFC, e outros publicados pela Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG, gerando

a visibilidade e empoderamento do povo Tremembé. Esse material foi desenvolvido no projeto Magistério Pé no Chão, elaborados como trabalhos de fim de curso da primeira turma de Magistério Indígena Tremembé de Nível Superior no ano de 2014. (MARTINS, 2019).

De acordo com a autora, Juliana Monteiro Gondim, na segunda edição do livro *Na mata do Sabiá*, in Palitot (2009), os indígenas Tremembé de Almofala estão entre as primeiras populações do Ceará a organizar-se pelo reconhecimento oficial da identidade étnica perante ao Estado e a sociedade em seu entorno. Seguindo ainda nas palavras da autora, tal reconhecimento garante-lhes o direito a terra tradicionalmente por eles ocupada, além de saúde e educação diferenciadas.

Os saberes tradicionais se fazem presente na vida social, cultural e política dos indígenas Tremembé, evidenciando seus valores e modos de vida, em interação profunda com uma rica biodiversidade dos ecossistemas aquáticos e terrestres da cidade de Almofala no Ceará. As vidas urbana e rural se entrelaçam em Almofala e os elementos de adaptação ou adequação, como a Educação Diferenciada e Indígena, tornam-se elementos primordiais de visibilidade e empoderamento, fazendo surgir por meio dela, uma contribuição científica, capaz de gerar um enriquecimento mútuo entre as culturas em contato.

Considerações finais

Partindo do conceito de sobreculturalidade, nesse caso, em específico, como ferramenta para a compreensão do papel da Educação

Diferenciada Intercultural Indígena trabalhada no Brasil, observa-se, em uma primeira perspectiva, a escola tradicional figurada como instrumento impositivo de externalidades, havendo um desrespeito as intraculturais dos elementos envolvidos. Afinal, neste modelo educacional, objetiva-se, de um modo geral, uma homogeneização cultural afetando grupos indígenas, frente aos conhecimentos não indígenas, e, assim, a criação da Escola Diferenciada Indígena seria exatamente, para atender as necessidades dos distintos grupos étnicos culturais, considerando suas particularidades, mas dado à falta de profissionais (professores) indígenas qualificados, surge a razão pela qual, se justificou a criação de Cursos de Licenciaturas Interculturais no Nordeste brasileiro, inspirado em casos já consolidados no Brasil como o caso do Estado do Mato Grosso do Sul, que na Faculdade Indígena – FAIND da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, já contam até com Programas de Pós-Graduação a nível de especialização e mestrado voltados para o público indígena.

Ocorre que, no Nordeste brasileiro, por conta da luta tardia por uma educação diferenciada, era comum, entre os indígenas, o sentimento de estigma devido à educação imposta em sua totalidade. Este modelo de educação básica, que era promovido pela FUNAI (Fundação Nacional de Assistência ao Índio), se dava de acordo com uma perspectiva de integração, das diferentes comunidades indígenas com a sociedade como um todo, compreendendo que a mesma consistia em sinônimo de progresso e desenvolvimento das comunidades, o que terminava por desconsiderar as particularidades existentes em cada uma.

Com esse modelo, apesar da observação de uma inevitável conversão dos indígenas em indivíduos “aculturados”, uma vez que o convívio com diferentes culturas resultaria em um intercâmbio cultural e, conseqüentemente, a perda de parte de sua cultura. O que tratamos aqui vai além da compreensão dos termos “multicultural” e “aculturação” como um referencial na busca de atender e respeitar as várias culturas, ainda que existam diferenças entre elas, ou seja, busca-se a interação e transformação com o contato, mostrando que a interculturalidade surge quando o multicultural dialoga, portanto, também gerador de adculturação, quer dizer, soma e não somente perda de cultura.

O que observamos é a conjunção de dois modos de transmissão cultural, ou seja, utilizam elementos da Endoculturação e ao mesmo tempo da Difusão, da mesma maneira que absorvem culturas passadas de geração em geração, dos mais velhos aos mais jovens, também absorvem culturas de sociedades distintas à indígena, com o diálogo gerado com a interculturalidade; nesse caso, com a tentativa de enriquecer e fortalecer a comunidade com essa interação cultural, pois observamos, não somente no caso Tremembé, elementos que acabaram de sair da oralidade para a escrita, na produção científica, e que estão no repositório e bibliotecas de universidades não somente cearenses, mas de todo o Brasil e de outros países, mas também no caso LII-PITAKAJÁ, que formou 80 (oitenta) profissionais da educação indígena de 5 (cinco) etnias para retroalimentar as Escolas Diferenciadas.

O resultado disto não é uma reprodução da homogeneização com uma visão unilateral da situação, típica do período colonial brasileiro, e sim uma absorção dos elementos que podem contribuir, no âmbito particular e/ou coletivo, para cada cultura e diversidade em contato.

Em suma, torna-se claro que os indígenas brasileiros estão utilizando a Educação Diferenciada como ferramenta e arma na luta por mudanças sociais, uma vez que utilizam de forma crítica e reivindicatória, ou seja, foram capazes de perceber a importância, repercussão e visibilidade que alcançariam com um material de produção indígena, visando ao fortalecimento dos seus modelos de educação, a exemplo do caso Tremembé.

Em outras palavras, o que buscam e deixaram registrado no material didático de produção indígena, é a demarcação e posse de suas terras ocupadas, pois sem terras e territórios não existe comunidade indígena, e seus meios de subsistência que, com o passar dos anos, foram sendo roubados das terras Tremembé por posseiros e empresas que ali se instalaram. Também buscam que essa reivindicação se fortaleça e se propague com a Educação Diferenciada e que essa possa contar suas verdadeiras histórias e não expor o indígena como povos que viveram, comeram, andavam, e, sim, conjugar esses verbos no presente, pois nunca deixaram de existir, com seus costumes, tradições, lendas e mitos e, até mesmo, sua medicina e suas curas realizadas pelos pajés.

Esses elementos são capazes de mostrar a riqueza que a sociedade não indígena pode obter com o contato e interação cultural, propostas no processo de sobreculturalidade, quando parte da ideia de autoaceitação e autoconhecimento, elementos chave na hora do contato com o outro, com a diversidade, para, em seguida, buscar uma interação capaz de gerar um enriquecimento com a transformação gerada com o contato entre povos distintos, inttdo, portanto, de encontro ao pensamento isolacionista pregado na antropologia clássica como maneira de fortalecimento e preservação cultural.

A universidade torna-se, portanto, o local de interação propício para a prática intercultural com a criação de faculdades interculturais indígenas como o exemplo da FAIND-UFGD, oportunizando a maiores números de ingressos e não somente por cotas, mantendo também o convívio Universidade-Comunidade, no princípio de extensão universitária e alternância proposta no projeto, e não o afastamento de seus membros por longos períodos. É uma situação oportuna para o trabalho conceitual de intra e sobreculturalidade propostos nesse artigo, mostrando a pertinência da criação de espaços específicos de graduações utilizados para o desenvolvimento comunitário e que atendam aos indígenas e estudiosos que queiram trabalhar a causa, promovendo, assim, a interculturalidade plena, sem exclusão, sem barreiras, sem fronteiras e o enriquecimento de todas as culturas em contato.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. **Constituição Federal**. Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Estatuto do Índio** de 19 dezembro de 1973.
- DA SILVA, I. B. **Vilas de Índios no Ceará Grande**: dinâmicas locais sob o Diretório Pombalino. Campinas: Pontes Editores, 2005.
- ESPINA, Ángel B. Culturas locais ibero-americanas, comunicación e interculturalidad. In. **Conocimiento local, comunicación e interculturalidad**. Angel B. Espina (ed.). Recife: Massangana, 2006.
- GERVÁS, Jesús M. Aparicio. **Interculturalidad, Educación y Plurilinguismo en América Latina**. Madrid: Pirámide, 2011.
- GERVÁS, Jesus M. Aparicio e BURGOS, Maria Ángeles Delgado. Multiculturalidad, Interculturalidad e Intraculturalidad. In: **Revista E20** Año V-número 9, 2011.
- GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Ministério da Educação. Brasília, 2006.
- HARRIS, M. **Manual de Antropologia Cultural**. Madrid: Alianza Editorial S. A. 2011
- LEAL, Barros Tito. **Imanência Indígena**. Fortaleza: Conselho Editorial da coleção Nossa Cultura, Governo do Estado do Ceará, 2011.
- MARTINS, Daniel Valério. **A intraculturalidade nas comunidades indígenas da região metropolitana de Fortaleza-ce**, Brasil: caminho para o desenvolvimento e sobreculturalidade. Ediciones Vitor, 2016.
- MARTINS, Daniel Valério. **A Contribuição Científica dos Tremembé através da Educação Diferenciada e Intercultural com base nos Saberes Tradicionais**. Universidad de Burgos, 2019.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, **Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica Cenário Contemporâneo da Educação Escolar Indígena no Brasil**, Relator: Conselheiro Gersem José dos Santos Luciano. Brasília, 2007.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, 2003.
- PALITOT, Estêvão Martins. **Na mata do sabiá**: contibiuições sobre la presença indígena no Ceará. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2009.
- SOUSA, Joscélia do Nascimento Ramos. **Os Desafios dos estudantes e das**

instituições no convênio- FUNAI - UNB. Monografia de Especialização, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SOUSA LIMA, Antonio Carlos. **Trilhas de conhecimentos:** o ensino superior de indígenas no Brasil. Projeto educacional, 2003.

A produção de conhecimento nos marcos da diversidade¹

Evandro Costa de Medeiros

A princípio, gostaria de falar um pouco do lugar de onde trago minha reflexão. Isso é um dos princípios da Educação do Campo: partir daquilo que as pessoas trazem, desde o lugar de onde elas vieram. Como educadores, nós precisamos considerar isso: primeiro escutar, para depois trabalhar, dialogar, discutir, debater e dispor daquilo que sabemos em interação dialética com aquilo que as pessoas trazem e colocam também ao diálogo. As pessoas demandam um diálogo conosco educadores e não serem meros ouvintes.

Os sujeitos locais sempre são muito importantes para a instituição do diálogo na Educação do Campo. Eis o motivo de minha solicitação para não falar primeiro, mas somente após a exposição do meu companheiro indígena com quem divido esta mesa de abertura do evento e para, inicialmente, ouvir a plateia sobre o que é necessário pensar encarar o desafio da Educação nos Marcos da Diversidade e Educação do Campo.

Primeiro escutar para depois falar, evitando, assim, falar numa perspectiva colonizadora, etnocêntrica. Porque nós mesmos somos

1 Palestra de abertura do I Seminário Internacional Campo, Educação e Diversidade na UFGD, novembro de 2011.

etnocêntricos quando colocamos o nosso lugar e pensamento como referência da autoridade do que deve ser dito para o outro simplesmente ouvir.

Venho de Marabá, sudeste do Pará, uma região árida, de sol escaldante. Região violenta, repleta de latifúndios, onde, a cada dois anos, se mata uma liderança. Isso é um calendário. Existe uma lista de marcados para morrer. Quando um companheiro é assassinado, nós ficamos apreensivos porque já sabemos que é um expediente das oligarquias locais, regionais.

Neste ano de 2011, foi uma aluna nossa, do curso de Pedagogia do Campo, Maria do Espírito Santo da Silva, assassinada junto com seu marido Zé Cláudio, que era um ambientalista. Eram duas lideranças importantes na região, não só porque eram militantes políticos, mas também intelectuais orgânicos do campesinato e extrativistas. Sempre estavam participando de cursos, eventos e formação realizada pelos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo na região sudeste do Pará e na Amazônia, contribuindo em pesquisas e projetos de extensão da universidade, sempre questionando, problematizando e refletindo de modo sistemático a respeito de sua realidade, buscando soluções teórico-práticas para aquilo que se colocava como limite à vida das comunidades de seu assentamento, produzindo conhecimentos! E, o que é importante, levando isso para os camponeses como uma prática de ação cultural e mobilização dos assentamentos onde eles trabalhavam.

Maria tinha acabado de concluir as disciplinas do curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Pará, Campus de Marabá, havia finalizado o seu trabalho de conclusão de curso (TCC) e estava aguardando a formatura na turma Pronera, Pedagogia do Campo. Infelizmente, nós a perdemos, assassinada por madeireiros.

É desta região que eu venho. Nós ficamos conhecidos pelo massacre de Eldorado dos Carajás, em 1996. É em meio a essa tragédia que emerge toda mobilização protagonizada pelos camponeses sobre a Educação do Campo. Parece que, historicamente, sempre estamos em meio à dialética da tragédia e conquistas. E nos reerguemos, construímos coisas e acontecem novas tragédias. E, novamente, vamos reerguendo e construindo tudo. Até quando?

Que a morte não nos seja indiferente e não passemos por esta vida sem dar a ela nossas marcas. Por isso, nós nos reerguemos em todo território nacional, como Movimento Nacional de Educação do Campo, articulado nacionalmente também aos movimentos e organizações sociais e sindicais camponesas em meio à luta pela terra.

É de Marabá que eu venho, da Universidade Federal do Pará que lá existe, onde, desde 1997, são organizadas ações e projetos da Educação no Campo. Agora, em 2011, praticamente estamos caminhando para o encerramento de um ciclo na Educação do Campo na universidade: realizamos projetos de alfabetização; projeto de escolarização no ensino fundamental, ensino médio e magistério; ensino médio técnico agropecuário; cursos de graduação em Pedagogia, Letras e Agronomia; curso de especialização em Currículo, Cultura e Educação do Campo

e, em breve, estaremos no Pará construindo também um mestrado em Educação no Campo. Já se foram dez anos de experiências, com ações e projetos voltados à formação inicial, continuada e de elevação de escolaridade para professores, jovens agricultores e profissionais que atuam junto às comunidades camponesas.

Maria era uma aluna que tínhamos desde 1997 e, através do Pronera, concluiu o ensino fundamental, participou da turma de ensino médio magistério, fez Pedagogia, foi alfabetizadora. Foram mais de dez anos de formação e nós a perdemos, perdemos a amiga, companheira de luta, educadora e um quadro político importante do Movimento de Educação do Campo, da agroecologia e da luta em defesa da Amazônia.

A universidade de onde venho é disputada por duas forças: de um lado a mineração, com cursos que seguem a demanda da Mineradora Vale e, do outro lado, o Movimento de Educação do Campo. São as duas forças que disputam um projeto de universidade e a função social de seus serviços e produção científica: de um lado, cursos para a mineração, e do outro lado, cursos para o desenvolvimento das comunidades camponesas. E nós nos reconhecemos como uma força importante, dando a direção da vida na universidade na região.

Sobre a temática proposta para esta mesa “A Educação nos Marcos da Diversidade...”, falar de diversidade é um desafio não só por estarmos dentro de um sistema educacional cartesiano, positivista, hierárquico, padronizado, fragmentado, etnocêntrico, sociocêntrico, jesuítico, etc., que é o sistema educacional brasileiro

do qual as universidades fazem parte. Em relação a este sistema educacional que está aí, falar de diversidade é uma afronta, porque não cabe a diversidade neste sistema. Ressalto que não estou falando de ações e processos pedagógicos na escola; estou falando no sistema educacional, a perspectiva educacional institucionalizada e a racionalidade que a funda. Por isso, como fruto das lutas populares e dos movimentos sociais por educação, existe a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), no Ministério da Educação (MEC), na qual se buscam alternativas por meio de programas e construções de propostas para políticas públicas que assegurem mecanismos de inclusão daquilo que diz respeito à diversidade cultural e direitos das minorias não contempladas pela atual política educacional do país.

Mas ainda que seja uma importante conquista, a existência da SECADI num país constituído pela diversidade sociocultural e com dívidas sociais históricas com a população negra, indígena e camponesa, marcado por uma grave desigualdade social, não basta um setor que trate da diversidade e direitos das chamadas minorias sobre a educação. É preciso uma total transformação da estrutura e do sistema educacional brasileiro; é preciso a recriação de todo o MEC como um Ministério da Educação da Diversidade Cultural. Então, ao tratar de diversidade falando de sistema e política educacional neste país, é preciso que se afronte o sistema educacional. Fazer a crítica sobre como ele é, é quase “chover no molhado”.

O que está posto como crítica parece cada vez mais levar a um lugar comum. A escola desconsidera direitos, a escola desconsidera

culturas, a escola desconsidera histórias pessoais, a escola desconsidera saberes, práticas e conhecimentos produzidos por cada grupo étnico, por cada comunidade, pelos povos do campo, da floresta, quilombolas, etc. Isso se tornou um lugar comum, isto já foi dito, entendido ou não, já está sistematizado criticamente. Além da crítica sobre o caráter monocultural do sistema educacional e monológico da escola, o caráter silenciador dos currículos, o caráter de invisibilização das práticas pedagógicas em relação às minorias, é preciso chegar à resposta que nos permita pensar um fazer pedagógico que alcance a diversidade.

Eu não vou me alongar em falar sobre o sistema educacional brasileiro, suas contradições e efeitos nocivos sobre o apagamento das culturas, conhecimentos, histórias, existências e identidades dos povos camponeses, quilombolas, indígenas etc. Prefiro falar pensando em nossas práticas – políticas, pedagógicas e epistêmicas – em Educação Popular, Educação do Campo, Educação Indígena. Porque, em se tratando de diversidade, para nós contém em si um desafio que enfrentamos diariamente, não basta falar, temos que fazer educação escolar na diversidade: projetos pedagógicos dialéticos, currículos em movimento, práxis educativas dialógicas, ensino crítico e criativo e encontros de saberes populares e científicos. Por isso, minha fala vai em direção de colocar em questão o que temos nós produzido para assegurar essa diversidade.

Para começar a conversa, um dos nossos grandes problemas é que muitos de nós discutimos e criticamos a escola pensando na diversidade sem aprofundar a crítica do como a escola que está aí pode

ser impregnada com os nossos “desejos de escola”, com nossa utopia e nossos ideais pedagógicos, na prática. Além disso, precisamos fazer algumas perguntas: a nossa luta é pelo direito à escola ou a nossa luta é para que os educandos sejam alçados ao lugar de sujeitos e possam se colocar na condição autônoma de produtor do conhecimento? A nossa luta é pelo acesso à escola, matrícula e diplomas, ou a nossa luta é pelo acesso a instrumentos e condições que permitam sujeitos produzirem saberes que se voltem à sua realidade para solucionar problemas e situações limite; para reafirmar a procura daquilo que precisa ser reafirmado; para criticar as práticas e os saberes produzidos localmente, naquilo que eles precisam ser criticados? Nós queremos assegurar o ingresso no sistema, ou nós queremos construir um processo antissistêmico?

Até agora, em muitos lugares e comunidades, nossa maior conquista tem sido assegurar o ingresso na escola. Mas alguém vai perguntar: e os aprendizados escolares para o vestibular? E o aprendizado científico na universidade? E o saber próprio para o exercício de cada profissão? A questão não são conteúdos, mas a racionalidade política, pedagógica e epistêmica que funda o sistema escolar, que está relacionada não simplesmente o que se ensina, mas quem decide o que se ensina, como se ensina, para quê se ensina e quais os conhecimentos validados como legítimos de serem ensinados, que função social eles cumprem na reprodução do status quo. Como se repensa o sistema, como se repensa a escola e toda organização da política educacional, desde os espaços, desde as minorias, desde os grupos étnicos, desde as comunidades? E se repensa isso, na

perspectiva que toma como ponto de partida e horizonte não a sociedade macro, mas a realidade da existência dos sujeitos, seus lugares de vida, trabalho e relações em comunidade e seus projetos de futuro.

Nós continuamos desenvolvendo processos, projetos e ações afirmativas de Educação do Campo, construindo alternativas de inclusão dos estudantes camponeses dentro de uma estrutura e de um sistema educacional e social em que estes sujeitos não poderão estar plenamente incluídos ao final de tudo, pois, por sua natureza e racionalidade, é próprio do sistema capitalista excluir tais sujeitos. A escola, de maneira geral, e mesmo aquilo que agente faz, muita das vezes, têm corroborado a lógica da exclusão pela inclusão. Os sujeitos estarão incluídos na escola, mas isto não garante, de maneira alguma, que eles e suas comunidades, sua história, sua cultura, seus saberes, suas práticas não sejam extintos socialmente, no sentido de que eles existirão, mas não como sujeitos históricos, sujeitos de uma cultura, uma identidade; eles serão subjugados, como força de trabalho a serviço do capital, como sujeitos que passam a existir na benevolência do Estado.

Este é o risco da educação que não consegue romper com a perspectiva pedagógica e epistêmica padronizada, sociocêntrica e etnocêntrica e é ofertada acriticamente aos camponeses, quilombolas e indígenas. Haverá extinção cultural desses grupos? Eles continuarão vivos, apesar disto. Mas, na impossibilidade de fazer uma educação que contribua com a renovação e fortalecimento de suas culturas, eles existirão como indivíduos dessa sociedade em que estamos vivendo

e ajudando a reproduzir como um todo: um conjunto de indivíduos, como diz Agnes Heller, que aprende a cumprir um determinado “papel social”, mas passa pela vida como uma “unidade muda”, com pouco conhecimento do que eleva realmente a condição humana de nossa existência. Ou, simplesmente, por ser a educação um fato social, inevitavelmente eles viverão e aprenderão a cultura dominante e passarão pela vida até morrer sem reconciliar-se com aquilo que eles eram na origem: negros, índios, povos do campo.

Esta lógica de caráter etnocêntrica é uma ameaça a nossa existência e à diversidade que nos é própria como povo brasileiro. Ele institui e se legitima por meio da educação escolar, desde sempre, com a reprodução do aprendizado e aceitação silenciosa de um modelo de “homem de poder” – o indivíduo branco, de origem europeia, hetero, cristão, de valores patriarcais, de apreços pelas posses materiais, burocrata, legalista e defensor de títulos e da hierarquia social – que todos nós fomos ensinados a reconhecermos como o modelo estético, moral e social a ser respeitado e, quiçá, ser alcançado ou pelo menos imitado.

As nossas práticas, muitas vezes, reproduzem isso também. E por que elas reproduzem isto? Porque tantas vezes a educação, seja do campo, seja quilombola, continua assumindo como prioridade do processo pedagógico o ensino-aprendizado da história, língua, ciência, política e cultura do colonizador, seja pelo ensino do conteúdo, seja pelo aprendizado advindo da dinâmica cotidiana derivada das regulamentações dos comportamentos, tempos, espaços, práticas e relações pessoais no interior das escolas, etc., que ajudam a nos moldar

a imagem e semelhança do modo de ser do modelo de “homem de poder”.

Parece que falar em diversidade, falar em reconhecer a realidade cultural como objeto de estudo, falar em reconhecer a cultura como conteúdo dos processos formativos, mesmo entre nós, para muitos, parece algo que não se concilia com o ensinamento dos conteúdos científicos. Por isso, em muitos momentos, mesmo os levados a cabo pelos companheiros que já estão envolvidos há muitos anos com a Educação no Campo, quando se iniciam as atividades pedagógicas em sala de aula ou auditórios, têm toda uma mística, todo um ambiente criativo, sensível e crítico, seguido, às vezes, pela apresentação dos dados da realidade que justificam aquele momento formativo, só que a “aula” que se segue vai noutro rumo, no rumo dos conteúdos etnocêntricos. E a prática do ensino também. Por quê? Porque ainda se julga que os sujeitos precisam aprender uma teoria, um conteúdo científico, que é mais importante que a discussão daqueles dados trazidos do Tempo Comunidade, daquela reflexão surgida da pesquisa da realidade e mais importante ainda que as percepções sugeridas na mística de abertura do momento formativo. Incrível é que parece que esta teoria e seus conteúdos, para muitos, não podem ser “ensinados” e reconstruídos a partir da análise da realidade e em diálogo com saberes que os sujeitos já acumulam por conta de suas experiências históricas.

Há uma perspectiva ainda cartesiana mesmo nos cursos que nós temos oferecido na Educação do Campo, ainda que os educadores teoricamente se predisponham a uma formação crítico-dialética e

de cunho materialista histórico. Nós continuamos partindo de um conteúdo idealizado, cristalizado, escolástico. E, em nossos cursos, este conteúdo idealizado, na maioria das vezes, tem sido a crítica à sociedade capitalista. Como se tudo aquilo que se vive coubesse nesta crítica do jeito que ela está formatada desde o século dezenove. E a culpa não é de quem a formatou.

Existe uma dificuldade na nossa mentalidade pedagógica, que se diz dialética, que não consegue partir da realidade concreta dos sujeitos mobilizados como sujeitos de conhecimento, para compreender os processos de subjetivação, os processos de produção cultural, de produção material, processos de dominação que existem nesta realidade. Na maioria das vezes, nem naquilo que é nossa prática comum – a crítica da sociedade capitalista – se consegue construir um olhar sob esta sociedade desde o lugar em que educandos e suas comunidades vivem. E aí, se nós não tentarmos fazer a crítica à sociedade capitalista desde o lugar onde os sujeitos vivem, vai ser difícil compreender que os sujeitos podem discutir e aprender a língua oficial a partir da sua linguagem; discutir e aprender a matemática a partir da sua matemática; discutir e produzir conhecimentos ecológicos a partir das suas ciências naturais; discutir e produzir conhecimentos de território a partir dos seus saberes e experiências geográficas; química e física a partir da manipulação fitoterápica dos elementos da floresta, etc. É preciso aprender a reconhecer a realidade em que nossos educandos e suas comunidades vivem como lugares de produção de conhecimento, conteúdos e teorias que podem ser associadas, ampliadas, empoderadas pelo conhecimento científico que

a escola lhes permite acessar, ao passo que em tal interação podem ambos serem ressignificados epistemicamente também.

Por mais que isto possa parecer óbvio para nós, para a discussão do que a escola pode propor para os sujeitos – que é ter a compreensão da realidade em que vivem e produção de conhecimentos pra lidar com ela –, ainda persiste em muitos lugares e experiências pedagógicas uma insistência em repetir a crítica pronta sobre a sociedade capitalista aos sujeitos em formação. É preciso que na Educação do Campo se consiga superar isso, construir processos educativos realmente contextualizados, pensados desde o lugar, desde a cultura e dos saberes dos educandos e suas comunidades, buscando mais que um diálogo, uma relação simbiótica do conhecimento popular com conhecimento científico.

Educar considerando a diversidade em nenhum momento exclui a formação para a apropriação dos saberes científicos, ou a compreensão da realidade macro. Mas, fundamentalmente, envolve um processo de estudo da realidade local, de estudo do chão que se pisa, da identidade que se forma, de um pensar que se constrói, da língua que se fala, daquilo que se sente cotidianamente. Ou seja, educar a partir dos sujeitos, das suas vivências, experiências, desde onde estes sujeitos se fazem sujeitos, desde os seus cotidianos, de suas experiências, de suas lutas, de suas tragédias, de suas conquistas, de seus territórios, de seus sonhos e projetos de futuro e bem viver.

Educar **na** e **para** diversidade é considerar os indivíduos como sujeitos históricos, culturais, com existências e cotidianidades

singulares onde se dão seus processos de subjetivações e formação como sujeitos de uma coletividade mundo. Talvez seja, para nós, difícil compreender como se educa na diversidade, porque para nós é difícil lidar com essas palavras subjetivação e subjetividade, sem associá-la à existência do indivíduo liberal burguês [risos]. Para muitos de nós parece que subjetividade e individualidade burguesa são sinônimas. Nós, a intelectualidade de esquerda, historicamente – e digo nós porque me alinho a uma fundamentação de cunho marxiana, mais gramsciana e libertária, não ortodoxa –, temos dificuldade de lidar com a subjetividade. Nós confundimos subjetividade com individualização, com individuação, com individualismo. Subjetividade não trata simplesmente da afirmação individual do sujeito. Primeiramente, subjetividade é um produto da experiência social, da vida coletiva, formada nas relações e interações sociais, é fruto das experimentações culturais e modos como o indivíduo percebe e se percebe em meio e em função as múltiplas práticas e relações que estabelece com o mundo e com outros sujeitos, da mesma forma como eles se veem como sujeitos e veem os outros como sujeitos. Aí se formam as tais identidades subjetivas. Discutir identidade e discutir subjetividade é algo complexo e difícil, mas é preciso. Talvez isso explique a nossa dificuldade em pensar como educar na diversidade, considerando que não há educação na diversidade se não se considera também os processos de subjetivação. Não há como fazer educação na diversidade se não reconhecemos os processos de subjetivação através do qual se reproduzem as identidades desses grupos.

Educar na diversidade exige considerarmos as culturas

diversas que compõem a existência dos grupos de educandos e suas comunidades, fugir de estereótipos e da homogeneização que se produz ao tentar categorizá-los como algo uno, sem diferenciações e singularidades internas. Nosso conceito de cultura, muitas vezes, é extremamente padronizante: ele não traduz aquilo que os sujeitos vivenciam lá na aldeia, lá no quilombo, lá na beira do rio e muito menos a existência da diversidade dentro da diversidade. Muitas vezes, até mesmo nossos conceitos de cultura tendem a transformar as culturas de camponeses, quilombolas e indígenas em algo a ser exposto como representação do todo que é diverso. Reduzem estas culturas a um produto ou, num extremo, numa mercadoria, ou mesmo tornam estas culturas referências cristalizadas, numa perspectiva etnocêntrica.

Educar na diversidade envolve, inclusive, questionarmos de qual é o nosso conceito de cultura e compreender que o reconhecimento da cultura dos outros precisa se dar a partir da dinâmica cultural que se processa desde o lugar em que eles vivem e da diversidade interna que os constituem – geracional, de gênero, de práticas sociais, artísticas, religiosas etc. Significa buscar compreender que suas vivências diversas geram sentidos a dinâmica cultural e que eles formulam e apresentam sentidos também diversos a esta dinâmica cultural. Educar na diversidade é, principalmente, possibilitar instrumentos para que os sujeitos possam visualizar, reconhecer, compreender e respeitar as múltiplas práticas e sentidos instituídos e instituintes da cultura do grupo em que vivem e de outros grupos e para que possam construir reflexões, sistematizar e produzir conhecimentos a partir dos sentidos que eles, como educandos, elaboram, buscando por meio deste

processo solucionar os limites a existência individual e coletiva no e com o mundo.

Temos dito que é difícil educar na e para diversidade com uma política de produção de material didático que fornece livros descontextualizados e não privilegia ou dar condições de produções pedagógicas regionalizadas. Essa crítica cabe ao MEC. Se não é possível produzir material pedagógico - cadernos, filmes, etc.- desde o lugar em que a gente educa, fica difícil dar conta do educar na e para diversidade. Só que cabe a nós essa crítica também. E aí eu vou espetar você: linda a apresentação (da orquestra dos violões indígenas de Caarapó na abertura do evento), perfeito o discurso do representante do grupo –“o violão não é da cultura indígena, mas temos orgulho de conseguir tocar, sem deixar de ser o que somos, sem deixar de ser índio”. Reconheço a importância de tal aprendizado, só que faltam, ainda, os instrumentos deles na apresentação junto com o violão.

Educar na diversidade é criar condições para que os sujeitos se apropriem de outras possibilidades, mas que, fundamentalmente, eles expressem o que são silenciar o onde e a produção cultural que os fazem ser quem eles são, ainda que isso exija superar limites e condições materiais dadas ao processo pedagógico. A professora não consegue mais contar as histórias na sala de aula, fazer um momento de contação de histórias dentro da sala de aula, faltam livros da cultura local. Se disser que ela tem que fazer um livro disso com as crianças, ela não vai conseguir? E se disser que ela tem que fazer uma exposição disso com as crianças, ela não vai conseguir? Eu queria mostrar um vídeo em que professores Munduruku, na Amazônia, fazendo tudo

isso, de forma muito simples. Sendo autoras e propiciando aos educandos serem autores de livros escritos, ao seu modo, sobre histórias de sua comunidade.

Orientei pesquisas em Marabá sobre professoras em salas multisseriadas, em que elas diziam que tinham dificuldade com as turmas, que o índice de fracasso na escola escolar aumentava porque as crianças pareciam não entender os conteúdos e como elas estavam se cansando e desmotivando em meio às tarefas escolares. Em meio a tudo isso, uma professora resolveu desenvolver as atividades pedagógicas na escola até 11h, todos os dias. E, segundo ela, de 11h até meio dia, antes das crianças irem embora, passou desenvolver atividades livres que elas gostavam: ir visitar os roçados perto da área da escola, visitar a horta do vizinho, brincar no terreiro, ir ao igarapé, fazer rodas para ouvir histórias que alguém contava e mesmo ensinar uma receita qualquer as crianças. Era um momento de relaxamento para as crianças, argumentava a professora. Apesar de ter efeitos positivos sobre a educação escolar das crianças, a professora pedia que não fossem feitos comentários junto aos supervisores pedagógicos da secretaria municipal de educação sobre tais tarefas, com receio de represálias, pois as atividades que ela considerava “recreativas” não faziam parte do currículo oficial!

E quando a gente fala: porque os professores não fazem um processo educativo contextualizado? Esta professora já fazia, mas de maneira marginal e sem saber que se tratava de algo fundamental para constituição de um currículo praticado com base nas experiências culturais das comunidades das crianças. Além disso, ela havia

introjetado uma perspectiva de inferioridade, que reconhece no outro – coordenador, secretária, livro didático, o senhor colonizador – como autoridade maior detentora do saber pedagógico ao qual ela deve ser subordinada. E assim não ousava propor os seus saberes como saberes legítimos.

Quantos educadores do campo, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, não já criaram soluções para manter as crianças um pouco mais felizes nas escolas? Só que não reconhecem isto como algo legítimo, porque não está dada a ela a permissão.

Educar na diversidade exige empoderamento dos sujeitos educativos, dos educandos como sujeitos de história, cultura, identidade e vida, e dos educadores como sujeitos de cultura, história e identidade e como intelectuais de seu trabalho docente.

Exige não só pensar num sistema de escolarização de crianças, de jovens, mas, principalmente, de repensar a formação de educadores, numa perspectiva também da diversidade.

Então, os companheiros da plateia estão corretos, em especial, o Bruno: é preciso formar educadores, numa perspectiva em que reconheçam que em suas práticas também produzem os conhecimentos pedagógicos! Porque é nestes conhecimentos construídos no chão da escola que, muitas vezes, está a solução dos problemas pedagógicos e epistêmicos que enfrentamos e que nos parecem monstros de sete cabeças.

Educar **na** e **para** diversidade talvez seja mais fácil do que

imaginamos, talvez baste olharmos para nós mesmos e para aquilo que temos construído, nos autocriticando, analisando e criticando honestamente as nossas construções e respostas que até agora trouxemos à realidade, que, por vez ou outra, nos ajudaram a fazer diferente e noutras não.

Por fim, eu diria que educar **na** e **para** diversidade nos exige em muito educar a partir de um exercício de Filosofia da Práxis. Um exercício em que eu, como um educador, preciso pensar e repensar minhas teorias, meus conhecimentos, meus saberes, minhas práticas, desde o lugar em que eu atuo como educador. Pensar a formação que eu tive e como ela se reproduz na minha ação profissional, tanto de modo positivo como negativo. Pensar e praticar formas de transformar meu fazer como educador. Pensar e praticar formas de possibilitar aos educandos instrumentos e informações para que eles façam o mesmo sobre a sua existência.

Educar na e para diversidade é possibilitar ao outro ser sujeito de Filosofia da Práxis, de pensar sobre o que pensa, pensar sobre o que sente em relação e pensar sua ação em relação ao mundo, aos outros, com os outros **no** e **com** mundo, desde a menor criança ao sujeito mais idoso: como se vive no lugar em que se vive, o que se pensa neste lugar, o que se sente sobre ele; pensar como se desenvolvem as culturas e as identidades que forjam a vida coletiva que faz parte deste lugar e quais os desafios para superar os limites de um bem viver neste lugar.

Educar na e para diversidade, talvez seja mais simples do que pensamos, façam o exercício de Filosofia da Práxis. Mas com a ousadia de pensar, ser e fazer... sem pedir licença, ou autorização dos senhores.

Obrigado.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras(es) em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: CEPESC, Brasília: SPM, 2009.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: **Alienígenas em sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em currículo. Petrópolis: Vozes, 2009.

SILVA, Maria do Socorro. **As Práticas Pedagógicas das Escolas do Campo**: A Escola na Vida e a Vida como Escola. Recife: Centro de Educação, UFPE. Tese de Doutorado, 2009.

Reflexos sobre o português intercultural na Faculdade Intercultural Indígena

Andérbio Márcio Silva Martins¹

Cássio Knapp²

Considerações iniciais: A Faculdade Intercultural Indígena

A Faculdade Intercultural Indígena - FAIND, Unidade Acadêmica que pertence à Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, criada pela Portaria nº 435 de 21 de maio de 2012, publicado no Diário Oficial da União em 29 de maio do mesmo ano, abriga institucionalmente dois cursos de graduação e um curso de mestrado.

O curso de graduação em Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*, criado em 2006, tem por objetivo formar professores indígenas das etnias Guarani e Kaiowá para atuarem como docentes em suas respectivas áreas indígenas, habilitando cada estudante em uma das grandes áreas do conhecimento: Matemática, Ciências da

1 Professor do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena - Teko Arandu, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidades (PPGET) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPG Letras). Doutor em Linguística. E-mail: anderbiomartins@ufgd.edu.br

2 Professor do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena - Teko Arandu e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidades PPGET. Doutor em História. E-mail: cassioknapp@ufgd.edu.br

Natureza, Linguagens e Ciências Humanas. O curso tem um momento único de formação inicialmente, que é chamado de Bloco I, ou Núcleo Comum, com duração de três semestres. Após esse período, cada discente escolhe sua área de habilitação, permanecendo nela por, no mínimo, seis semestres. Dessa forma, o *Teko Arandu* mantém uma nova entrada de estudantes a cada um ano e meio.

O curso de graduação em Licenciatura do Campo - LEDUC, criado em 2013, tem por objetivo formar docentes para atuação com a educação do campo. Habilita também seus estudantes por área de conhecimento: Ciências da Natureza e Ciências Humanas. O processo de seleção para entrada dos estudantes ocorre anualmente, e é importante destacar que, a partir de 2015, muitos estudantes indígenas passaram também a frequentar essa licenciatura, sendo que, desde 2018, passaram a ser a maioria no curso.

No fim do ano de 2018, a FAIND teve sua proposta de Mestrado Acadêmico Interdisciplinar aprovada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Trata-se de um o Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade – PPGET, que tem como área de concentração desenvolvimento e políticas públicas e que se encontra dentro da área interdisciplinar da CAPES. Seu principal objetivo é promover o aperfeiçoamento das experiências desenvolvidas nos cursos de graduação. Desse modo, o curso possui em sua seleção uma segmentação proporcional para indígenas egressos das licenciaturas interculturais; egressos de cursos de licenciatura do campo e/ou dos cursos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; e um acesso universal

para pessoas formadas em outros cursos de graduação, reservando neste segmento vagas para pretos, pardos deficientes e indígenas.

Todos os cursos ofertados nessa Unidade Acadêmica da UFGD possuem familiaridade com seu público e com o modelo pedagógico de seu funcionamento. Isto é, com relação ao andamento dos cursos, todos são desenvolvidos através da pedagogia da alternância (MARTINS, KNAPP e SILVA, 2016) que, em síntese, significa a utilização de espaços com concepções distintas de tempo para a formação dos estudantes, o que nesses cursos são chamados de Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade. Assim, os estudantes permanecem um tempo concentrado na Universidade e outro tempo em suas casas, tornando-as um espaço pedagógico de formação.

Com relação ao seu público, a grande maioria dos estudantes indígenas é formada pelas etnias Guarani e Kaiowá, população que reside no cone sul do Mato Grosso do Sul e que possui, pelo menos, 30 mil falantes das suas respectivas línguas indígenas (MARTINS e CHAMORRO, 2018) com contato com a língua portuguesa e faz uso dela como sua segunda língua. Ainda assim, os cursos da LEDUC e do PPGET começam a ser frequentados por indígenas de outras etnias, como os Terena, bem como indígenas Guarani ou Kaiowá que não são falantes das línguas maternas de seus ancestrais e que possuem a língua portuguesa como sua primeira língua.

Muitos dos estudantes possuem a língua portuguesa como sua segunda língua, entretanto, é importante ressaltar que o aprimoramento de competências comunicativas para o trabalho com diversos gêneros

textuais na universidade, isto é, o letramento acadêmico também é uma realidade para os demais estudantes da FAIND.

Tanto a construção pedagógica como as reformulações dos cursos ofertados pela FAIND apresenta a necessidade de desenvolver atividades com vistas à formação e/ou o aperfeiçoamento do letramento acadêmico. A forma como isso é desenvolvido dentro dos cursos será o tema deste texto, que tem por objetivo, descrever uma das propostas de trabalho com o português intercultural na Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados – FAIND/UFGD.

Assim, descrevemos inicialmente que todos os cursos da FAIND apresentam, em sua estrutura curricular, componentes pedagógicos que pretendem trabalhar com níveis de aperfeiçoamento das capacidades de leitura, interpretação e produção escrita em língua portuguesa para fins acadêmico-científicos.

No curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu*, dentro do Bloco I (Núcleo Comum), temos o componente curricular denominado Português Intercultural, de 72 horas aula, ofertado no segundo semestre do curso. Em sua ementa, estão previstos os seguintes assuntos: a importância do aprendizado da língua portuguesa para sociedades indígenas brasileiras em contato com a sociedade majoritária: aspectos sociais, políticos e econômicos. Características do português falado em comunidades indígenas bilíngues. Leitura: técnicas e práticas. Gêneros Textuais e Discursivos nas modalidades oral e escrita. Processos de reescrita e revisão de textos. Português

Instrumental: teoria e Prática de produção de textos acadêmicos: esquemas, fichamentos, resumos, resenhas, artigos científicos. Regras da ABNT para a formatação de textos acadêmicos. Citações e referências básicas (UFGD, 2012).

O componente curricular “Português Intercultural” tem o importante desafio de desenvolver uma reflexão sobre o português para as comunidades indígenas, mas também apresentar uma formação sobre diferentes gêneros textuais e discursivos na modalidade oral e escrita, que serão cobrados dos acadêmicos no decorrer de sua formação no curso. Nesse momento, devem ser desenvolvidas reflexões na língua portuguesa sobre leitura, produção escrita (fichamentos, resumos, resenhas, artigos) e discursos orais (apresentação de seminários, debates, leituras entre outros).

Existe ainda outro componente curricular que tem por objetivo sustentar o trabalho em alternância do curso, e que tem potencial de também desenvolver atividades que garantam o aprimoramento com a língua portuguesa, que é o componente de “Atividades Acompanhadas”. Realizado em todos os semestres, este componente curricular deve proporcionar a unidade pedagógica do que for produzido em outros componentes curriculares a partir de projetos de alternância que envolvem atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão. Ainda que o papel deste componente curricular seja garantir a inter-relação do que já foi desenvolvido em outros componentes, sua carga horária é exclusivamente realizada no Tempo Comunidade.

São os atendimentos pedagógicos desenvolvidos pelos docentes nas comunidades indígenas que devem orientar os discentes para o desenvolvimento dos projetos de alternância no Tempo Comunidade. De todo modo, o atendimento pedagógico se caracteriza por ser um momento de aula, “um momento de conhecer ou aprofundar o conhecimento da realidade do alternante; de receber formação específica; de se perceber na docência compartilhada; de aperfeiçoar as suas práticas enquanto formador inter-, trans- e multidisciplinar” (MARTINS, 2014, p. 10).

Já no Curso de Licenciatura do Campo, o trabalho com vistas ao letramento acadêmico é desenvolvido na disciplina “Leitura e Produção de Textos” com a seguinte ementa: noções de organização e interpretação de estruturas textuais. A coerência e a coesão textuais. Gêneros discursivos. Tipos de textos: narração, descrição e dissertação. A escrita científica. Elaboração de resumos e de resenhas. Tópicos especiais do eixo. Além disso, existe o trabalho de alternância, no qual também podem ser desenvolvidas atividades para formação do português intercultural, chama-se no curso de “Pesquisa e Práticas Pedagógicas” (PPC da LEDUC, s/d).

Por fim, o Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade apresenta, em sua estrutura curricular, a disciplina de “Metodologia de Pesquisa e Produção de Texto em Contexto Intercultural” que tem na sua ementa a seguinte estrutura: leitura, escrita e reescrita de textos de diversos gêneros textuais acadêmicos orais e escritos, com ênfase na elaboração de artigos para divulgação científica e para a elaboração de projetos de pesquisa, considerando

função, forma e conteúdo. Metodologia de pesquisa qualitativa e quantitativa. Acesso e pesquisa junto a bancos de dados em rede.

Apresentado este contexto, passamos a manifestar o que efetivamente entendemos por português intercultural e porque esta é uma metodologia privilegiada para o trabalho nestes cursos.

O que entendemos por português intercultural

Quando a Universidade se propõe a formar docentes para desenvolverem trabalhos que levem em conta a realidade dos povos do campo, das florestas e das águas, acreditamos que a adoção de práticas de ensino e reflexões que se sustentam no aporte da interculturalidade é a melhor proposta pedagógica que efetivamente possa refletir as transformações da realidade escolar.

Assim, enquanto conceito, sabemos que a interculturalidade tem significados polissêmicos, podendo abranger uma gama de acepções, inclusive seu oposto (KNAPP e RAMOS, 2013, p. 523). Paladino e Czarny (2012) chamam a atenção para a contradição do fato de que quanto mais se tem apontado para o reconhecimento das ‘diferenças’ mais se tem gerado desigualdades. Assim, essas autoras distinguem a perspectiva apontada pelo Estado e pelos organismos internacionais “que, sobretudo no plano discursivo, defendem a diversidade e a inclusão, mas homogeneizam, ruralizam e tratam a diversidade como estática” (PALADINO & CZARNY, 2012, p. 17) para a perspectiva adotada pelos movimentos sociais e por quem sofre o processo de

subalternização.

Essa é a diferença substancial da relação entre multiculturalidade e interculturalidade, principalmente a opção pela interculturalidade crítica. Ramos (2015) propõe uma síntese do termo da seguinte forma:

[...] designa, a princípio, a interação ou encontro entre dois ou mais grupamentos humanos. A interculturalidade envolve relações, interações, trocas, reciprocidade, diálogos de grupos humanos diferenciados em todas as dimensões: cultura (em sentido amplo envolve desde costumes, religião, cosmovisão, relações intra e interpessoais, até saberes, fazeres e cultura material específicos), política, sociedade, economia. A interculturalidade envolve, também, o direito e o respeito à diferença em condições de igualdade. Na América Latina, Catherine Walsh (2007) entende que a interculturalidade, mais do que simples interrelação, tem uma significação ligada às geopolíticas de lugar e espaço, à histórica de resistência dos grupos subalternos, em especial dos indígenas e dos negros, na busca de construção de um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico orientado para a descolonização e para a transformação. Dessa forma, a interculturalidade é mais que discurso, constituindo-se numa lógica de interpretação da ainda presente colonialidade latino-americana. Para Tubino (2004), a interculturalidade é mais que conceito, ideia ou categoria teórica. É uma maneira de comportar-se, uma proposta ética, uma atitude, maneira de ser. Por estar centrada nas relações entre as culturas, no espaço comum ocupado por elas, a interculturalidade vai além da multiculturalidade, do reconhecimento das diferenças culturais (RAMOS, 2015, p. 384-385).

No sentido de resumir e de definir uma opção pragmática, enquanto campo metodológico e opção de prática de ensino, tomamos aqui a interculturalidade a partir das definições de Tubino (2004), o qual reconhece a existência de uma faceta da interculturalidade que também não questiona as lógicas do modelo econômico neoliberal. Tal aspecto, para o autor, se apresenta como interculturalidade funcional

(ou neoliberal), em oposição ao interculturalismo crítico. Sendo que, em sua vertente funcional, a interculturalidade ignora o discurso de classe, que é subsidiado por um discurso sobre a cultura. Dessa maneira, naturalizam-se as injustiças distributivas, as desigualdades e as relações de poder econômico. O interculturalismo funcional procura promover o diálogo e a tolerância, bem como já expomos como no caso do multiculturalismo, contudo, sem atingir as causas da assimetria social e cultural vigentes. O interculturalismo crítico, por outro lado, busca a supressão dessas assimetrias, dando a tônica à ação ético-política por meio do uso de métodos políticos não violentos, sendo, portanto, essa visão adotada aqui neste artigo. De acordo com Tubino,

[...] el multiculturalismo anglosajón es un caso paradigmático de interculturalismo funcional. El programa de acción multiculturalista que se viabiliza a través del Banco Mundial promueve en América Latina acciones de discriminación positiva y de educación compensatoria. Por medio de la discriminación positiva, el Banco auspicia la equidad de oportunidades sin necesidad de hacer cambios en la estructura distributiva resultante de las políticas de ajuste estructural que el mismo Banco promueve. Y por medio de la educación compensatoria, el Banco promueve la mejora de la calidad educativa en algunos pocos privilegiados de los sectores periféricos de la sociedad, sin atacar las causas de fondo del problema. Los programas multiculturalistas son paliativos a los problemas, no generan ciudadanía, promueven la equidad pero desde arriba; son, en una palabra, profundamente paternalistas (TUBINO, 2004, p. 6-7).

A interculturalidade Crítica

Na Europa, a proposta de interculturalidade funcional se

apresenta em alguns programas de educação intercultural, que são propostos para os imigrantes de ex-colônias, no sentido de integrá-los à sociedade envolvente (TUBINO, 2004, p. 3). Entretanto, a interculturalidade crítica, como passamos a compreendê-la, procura dialogar com as realidades socioeconômicas e políticas, tendo em vista que isso, por si só, já é relevante para que não se descontextualize o diálogo que favoreça apenas o discurso dominante, ainda que para isso seja preciso romper com a educação ideológica/reprodutora/domesticadora neoliberal, que tem por objetivo integrar as sociedades indígenas. Por isso a necessidade de um discurso de crítica social só essa capaz de atingir os elementos que não permitem o diálogo assimétrico.

La Interculturalidad es, pues, una oferta ético-política de democracia inclusiva de la diversidad alternativa al carácter occidentalizante de la modernización social. No se trata de un anti-modernismo o de un pre-modernismo camuflado. La Interculturalidad como proyecto societal de democracia radical no es un antes sino un después de la Modernidad. Por ello, los filósofos que han reflexionado sobre el tema nos recuerdan que no hay que confundir la interculturalidad ni con el llamado nostálgico a un pasado idealizado que nunca existió (la utopía arcaica) ni con el rechazo maniqueo y en bloque a la Modernidad Occidental. Lo que se rechaza en la modernización es su sesgo homogeneizante y occidentalizador. Optar por la interculturalidad como proyecto societal es optar por 'crear formas nuevas de modernidad'. Lo que está en juego y en discusión, entonces, es la posibilidad de crear y recrear la modernidad desde múltiples tradiciones (TUBINO, 2005, s/p).

Procurando sintetizar a busca por outras opções de modernidade e no sentido de buscar uma opção ético-político afinal, "la interculturalidad no es un concepto, es una manera de comportarse.

No es una categoría teórica, es una propuesta ética. Más que una idea es una actitud” (TUBINO, 2004, p. 2), pontuamos quatro elementos derradeiros a partir de Knapp e Ramos (2013):

(1) na América, ainda é possível encontrar elementos que apontam para uma assimetria epistemológica e social que impede o desenvolvimento de uma interculturalidade efetiva. O primeiro passo, portanto, é reconhecer que, ao longo do processo sócio-histórico, as relações de poder e saber hegemônico contribuíram para essa assimetria. Contudo, a simples crítica e o reconhecimento dessas estruturas não bastam;

(2) reconhecer que a sociedade colonial e os elementos da colonialidade contribuíram e contribuem para a construção social do imaginário de inferioridade dos grupos subalternizados é reconhecer que a opção pela interculturalidade crítica significa ter a possibilidade de desconstruir esse imaginário. A partir de uma ética e uma atitude intercultural poder-se-ia responder problemas da modernidade que a própria modernidade não dá conta de resolver;

(3) é preciso romper com elementos que apenas reconhecem a diversidade cultural, mas que não pressupõe atitudes capazes de reverter as assimetrias sociais e a manutenção do sistema mundo moderno que ainda dividem os espaços entre centros e periferias. Da mesma forma, é preciso encontrar elementos que sejam possíveis à análise crítica da diversidade dentro da diversidade. Isto é, todas as culturas estão em busca de respostas para os problemas de sua existência, todas possuem virtudes e todas possuem defeitos; todas

elaboram saberes que podem ser capazes de responder aos problemas locais e globais. Da mesma forma, que todas as culturais locais são resultados e construções das opções políticas de determinados grupos; e

(4) a escola também pode mascarar os efeitos da desigualdade se ela própria não se debruçar sobre os objetivos de sua constituição. A interculturalidade crítica pressupõe a eliminação do que gera assimetria, nesse sentido surge em oposição contra qualquer tipo de hegemonia que gera desigualdades (KNAPP & RAMOS, 2013, p. 540-541).

Desse modo, optar por um projeto de educação intercultural crítico significa, então, ter ética filosófica ou uma atitude filosófica crítica frente ao contato com a colonialidade que ainda gera assimetrias justificadas pelas diferenças culturais. Ter uma atitude filosófica crítica significa, então, questionar “a decisão de não aceitar como óbvias e evidentes as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os valores, os comportamentos de nossa existência cotidiana; jamais aceitá-los sem antes havê-los investigado e compreendido” (CHAUI, 2000, p. 9).

Desse modo, para que de fato tomemos uma atitude filosófica crítica como opção a uma interculturalidade crítica, e assim ultrapassarmos a retórica da interculturalidade, assumimos, em nossa análise neste texto a forma como é desenvolvida a formação do “português acadêmico” nos cursos da FAIND.

Assim, tomamos a opção de apontar para o Português

Intercultural enquanto noção de ensino e formação (nos cursos da FAIND) em uma perspectiva onde, fundamentalmente, o aprimoramento da língua portuguesa é entendido enquanto necessidade de compreensão dos estudantes para aprendizagem nos cursos de graduação ou pós-graduação.

Nascimento (2012), a partir das conceituações de uma pedagogia culturalmente responsável, compreende que o estudo da língua portuguesa, no contexto da Educação Escolar Indígena (e que aqui queremos transpor para a realidade da FAIND) não pode “desconsiderar os contextos sócio-históricos violentos que impuseram a língua portuguesa em suas práticas linguísticas”, da mesma forma que não é possível desconsiderar os “contextos políticos, econômicos e socioculturais mais amplos da interculturalidade contemporânea” (NASCIMENTO, 2012, p. 183).

Para esse autor, portanto, assumir a perspectiva do Português Intercultural significa primeiramente reconhecer que essa língua se apresenta em uma perspectiva assimétrica para com as línguas indígenas:

[...] bem como, reconhecer o papel da língua portuguesa nesses processos, geradores de profundas assimetrias sociais, políticas, culturais e econômicas, além de mecanismos políticos ideológicos que alcançaram o status atual de única língua oficial em âmbito nacional, portanto hegemônica, no Brasil, para que só assim se compreendam seus papéis nas relações interculturais contemporâneas em projetos de educação escolar bilíngue (NASCIMENTO, 2012, p. 191).

Assim, a proposta do Português Intercultural busca entender

as realidades das quais vivenciam os estudantes da FAIND, devendo tomar como princípio as situações de ensino vivenciadas no contexto de uso da língua portuguesa, mas reconhecendo o que a língua portuguesa representa no processo sócio-histórico com relação os povos indígenas.

Reconhecer a dimensão moral, política e ética do ensino de língua portuguesa para os acadêmicos e acadêmicas indígenas significa reconhecer que as decisões, difíceis e ambíguas, sobre essa prática devam ser compartilhadas com os/as próprios/as sujeitos do processo, ou seja, com os professores e as professoras indígenas para que, a partir de suas próprias experiências, anseios e expectativas, determinem eles e elas o que é melhor para si e para seus povos, definindo, assim, os objetivos e rumos da proposta de ensino e tornando mais equilibrada a relação entre professor e aluno (NASCIMENTO, 2012, p. 196).

Desse modo, entendemos que, para nós, não faz sentido pensarmos em uma proposta de 'Guarani Intercultural', por exemplo. Uma vez que, para além da língua de instrução valorizada apenas no seu contexto oral, não existe uma relação simétrica entre essa língua e a língua portuguesa, tornando esta última a língua necessária para entendimento e compreensão durante as etapas de formação dos cursos na FAIND. Sem embargo, para que possamos encontrar diferentes formas de aplicação do português intercultural é preciso registrar que ele se fundamenta na perspectiva da língua materna e nos processos educativos que se vinculam aos processos identitários e culturais de cada povo: "a adoção de uma atitude intercultural na educação bilíngue assume dimensões e implicações políticas e deve-se refletir em todos os âmbitos referentes aos programas de ensino escolar e de formação docentes destinados aos povos indígenas".

(NASCIMENTO, 2012, p. 131)

A relação entre a educação intercultural e, portanto, o português intercultural, sempre será pensada no sentido de como a formação pode manter e desenvolver a língua materna indígena ancestral para as comunidades indígenas, e não mais como ponte necessária para a assimilação da língua portuguesa e dos aspectos culturais das comunidades não indígenas. Essa perspectiva se sustenta em uma postura crítica para com a colonialidade. Assim, a proposta de português intercultural não pode ocorrer sozinha, como opção única pedagógica disciplinar, precisa ser pensada em todo o contexto da formação e que esteja ancorada e apoiada por toda formação. Lopez (2007) (apud NASCIMENTO, 2012, p. 154-155) define a educação bilíngue intercultural como:

Uma proposta educativa alternativa alinhada com os povos indígenas e suas reivindicações, que está inscrita na luta contra o colonialismo, o racismo e a discriminação e que, por sua vez, busca contribuir com a construção de uma democracia pluralista que reconheça e aceite a heterogeneidade étnica, sócio-cultural e linguística, e que considere a diversidade como um valor. Trata-se, portanto, de uma educação crítica, libertadora, participativa e flexível, que pretende responder às particularidades socioculturais e sociolinguísticas das regiões e comunidades nas quais se aplica, assim como também as necessidades, expectativas e demandas específicas das famílias e educandos dos quais se envolve. Essa educação é bilíngue quando a língua subalterna - no geral a língua indígena ou uma variante marcada no castelhano ou no português - e o idioma hegemônico compartilham os papéis de língua ensinada e de língua de aprendizagem e, assim vinculam o desenvolvimento do processo educativo em diferentes áreas curriculares. E é intercultural na medida em que se fundamenta na cultura de pertencimento do estudante, de sua família e comunidade, buscando consolidá-la, para, sobre esta

base, estabelecer vínculos e complementaridade com a cultura hegemônica e, nesse trânsito, promover um diálogo entre valores, conhecimentos e práticas de distinta tradição, até a apropriação crítica e seletiva de elementos culturais que, apesar de alheios, podem contribuir com o melhoramento da qualidade de vida das comunidades a que pertencem os educandos, além de enriquecer a matriz cultural própria (Idem).

A partir dessa definição, é possível perceber alguns elementos que são necessários para pensar sobre a formação dos discentes para um ensino capaz de compreender seus entendimentos sobre o saber científico da literatura com a qual tem contado durante o processo formativo. Sendo que esses também devem possuir uma atitude (reflexiva, ética e crítica) alinhada a essa perspectiva, isto é, não esperamos que os componentes curriculares desenvolvidos no curso deem conta de toda uma compreensão dos aspectos da língua portuguesa, mas que, em uma perspectiva crítica, possam dar a compreensão inicial para o entendimento das diferentes literaturas desenvolvidas nos cursos.

O processo de escrita e reescrita de uma resenha crítica – uma proposta metodológica de aprimoramento da capacidade de leitura e escrita no âmbito acadêmico da FAIND

Como parte da formação dos estudantes indígenas e camponeses da FAIND, o domínio da língua portuguesa se faz necessário para construir uma certa autonomia das pessoas em formação no que diz respeito à leitura e à escrita de textos acadêmicos. O público que recebemos na faculdade apresenta, de início, um certo distanciamento com a modalidade escrita da língua e seu aprendizado,

em boa parte, depende do aprimoramento das suas competências e habilidades com o texto escrito, seja para leitura, seja para a produção textual. Diante disso, um grande desafio é como proceder, enquanto docente, para tornar esse aprimoramento viável. Sabemos que ler e escrever faz parte de um processo de letramento que dura por toda uma vida, e que na graduação e na pós-graduação há uma necessidade de acelerar isso, de modo que os estudantes se sintam seguros no desenvolvimento de suas atividades no decorrer dos cursos.

Por conta disso, já há alguns anos, temos adotado o método de escrita e reescrita de textos a partir da leitura e da interpretação de um texto base, seguido de uma produção textual de um gênero acadêmico previamente apresentado aos estudantes, considerando forma, função e conteúdo, além de tornar acessível diversos exemplos de textos do gênero selecionado para a atividade de escrita e reescrita que deverá ser realizada pelos acadêmicos. A fim de apresentarmos a metodologia adotada, descrevemos aqui o caminho percorrido em sala de aula e os resultados da aprendizagem dos estudantes. Cabe destacar que o entendimento da aprendizagem enquanto processo nos permite verificar os avanços, em termos de qualidade de produção textual, a cada versão do texto escrito por um estudante.

A título de exemplificação, apresentamos aqui um dos resultados alcançados por um estudante X de um dos cursos de graduação da FAIND. O gênero textual trabalhado foi a resenha crítica, assim como ela é descrita por Köche, Boff e Pavani (2008), para os quais, um protótipo de resenha crítica deve contemplar as seguintes informações: (1) identificação da obra (Referência bibliográfica); (2) apresentação

da obra, sintetizando o seu conteúdo; (3) descrição sumária da estrutura da obra; (4) descrição do conteúdo da obra ou do artigo; (5) análise crítica da obra; (6) relação das implicações decorrentes do tema apresentado, seus resultados ou suas afirmações em relação a um contexto teórico ou prático (implicações de nível pedagógico, teórico, econômico, social, etc.); (7) identificação e contextualização do autor: informações sobre o autor, situando a obra dentro de sua produção global (formação, local de trabalho, outras obras publicadas etc.); e (8) assinatura e identificação do resenhista.

Para Köche, Boff e Pavani (2008), a resenha é um gênero textual que apresenta a síntese das principais ideias contidas em uma obra, colocando em evidência o seu encadeamento lógico e a sua sequência expositiva. Em termos de funcionalidade social, é usada no meio acadêmico para avaliar – elogiar ou criticar – o resultado da produção intelectual em uma área do saber, o que permite ao leitor da resenha decidir sobre o seu interesse em ler o texto original. Como muitos estudantes confundem resenha com resumo, os autores chamam a atenção para o fato de que o resumo é apenas um elemento da estrutura de uma resenha, e esta pode ser descritiva ou crítica. Como aos estudantes foi solicitada a produção de uma resenha crítica, chamamos a atenção para a necessidade de exporem com precisão e fidelidade os elementos referenciais e essenciais do texto, e com uma descrição sucinta e cuidadosa, apresentarem um julgamento ou apreciação, o que manifestaria a sua avaliação nos seus comentários, criticando ou elogiando a obra.

A obra escolhida para ser resenhada é o livro “Técnicas de

Comunicação Escrita”, de Izidoro Blikstein (1987). Quatro motivos levaram a escolha da obra: (1) por se tratar de um texto relativamente curto e com ensinamentos importante para os estudantes sobre a prática de produção textual; (2) por assumir a produção textual escrita como uma atividade humana importante para diversas situações sociais; (3) por ter uma edição em pdf disponível na internet, o que facilitava o acesso dos estudantes a um único livro; e (4) por fazer uso de uma linguagem leve, bem humorada, objetiva e prática.

Em aulas expositivas foram discutidas as questões que envolvem o ato de ler e de escrever, tomando como ponto de discussão o que traz Faulstich (2000), em sua obra intitulada “Como ler, entender e redigir um texto”, além de tentar compreender quais eram as experiências dos estudantes sobre a produção de uma resenha. Destacamos que a experiência aqui compartilhada foi desenvolvida com estudantes calouros de um dos cursos de graduação da FAIND, e que o trabalho de produção escrita efetivamente iniciou-se no Tempo Comunidade e não no Tempo Universidade. Durante o Tempo Comunidade, alguns estudantes encaminhavam o texto que escreveram por e-mail, o qual era lido, apreciado e devolvido com uma série de observações que pudessem subsidiar a escrita da próxima versão do texto. Como o tempo de produção dedicado por cada estudante é distinto e como as habilidades de escrita também demonstram existir em diferentes graus, alguns estudantes terminaram a atividade já na segunda versão do texto, enquanto outros precisaram se dedicar mais, produzindo uma terceira; enquanto outros uma quarta; outros uma quinta e outros até uma sexta versão. Como a avaliação é processual, a versão

final é a que contamos para computar na avaliação final, pondo em evidência a verificação da aprendizagem. Para este texto, escolhemos uma resenha cujo autor necessitou de um caminho mais longo para chegar a uma versão que compreendemos ser a final, uma vez que alcança os objetivos da proposta da atividade. Esse estudante escreveu cinco versões antes de chegar à versão final, é o que consideramos processo de reescrita. Cabe destacar que durante todos os escritos chamamos a atenção dos estudantes quanto ao conteúdo, à forma e à estrutura da resenha, para a qual deveriam seguir também um modelo de formatação³.

1ª versão

- **Resenha do Livro: Técnicas de Comunicação Escrita**

Começamos com a bibliografia de Izidro Blikstein, graduou-se em letras clássicas pela USP e 1960 fez mestrado em 1962 na França, lecionou na fundação Getúlio Vargas 1999, iniciou sua obra contando a história do gerente apressado, que escrevia muito mal e sua secretária não entende. Causando assim uma grande confusão, por não entender o bilhete, não cumpriu o desejo do gerente! Que por sua vez achava que estava certo! O autor, então, começa a nos mostrar várias técnicas para nos ajudar a desenvolver uma boa escrita. Aperfeiçoando a nossa escrita, tendo sempre o objetivo de transmitir uma mensagem correta.

- **Referência Bibliográfica**

BLIKSTEIN Izidro. **Técnicas de Comunicação Escrita**. São Paulo. Editora Ática S/A. 1987.

3 Fonte Times New Roman ou Arial; tamanho 12; espaçamento entre linhas 1,5; margens justificadas

Para a primeira versão, foram encaminhadas ao estudante as seguintes observações:

1 - Você não escreveu uma resenha crítica. O que você escreveu foi um brevíssimo resumo do assunto do livro e trouxe um pouco de informação da vida do autor.

2 - A referência bibliográfica é a primeira informação que deve aparecer. Ela vem antes da resenha propriamente dita.

3 - Segue o passo a passo da escrita da resenha trabalhado em sala de aula para você reescrever a sua.

4 - Segue também modelos de resenhas críticas que foram apresentados em sala para que você se familiarize melhor com esse gênero textual.

2ª versão

BLIKSTEIN Izidro. Técnicas de Comunicação Escrita. São Paulo. Editora Ática S/A. 1987.

Resenha Critica do Livro: Técnicas de Comunicação Escrita

Começamos com a bibliografia de Izidoro Blikstein, graduou-se em letras clássicas pela VSP e 1960 fez mestrado em 1962 na França, lecionou na fundação Getúlio Vargas 1999, iniciou sua obra contando a história do gerente apressado, que escrevia muito mal e sua secretária não entende. Causando assim uma grande confusão, por não entender o bilhete, não cumpriu o desejo do gerente! Que por sua vez achava que estava certo! O autor então começa a nos mostrar várias técnicas para nos ajudar a desenvolver uma boa escrita. Aperfeiçoando a nossa escrita, tendo sempre o objetivo de transmitir uma mensagem correta.

O autor então começa a apresentar, como é importante conhecermos a estrutura e funcionamento da comunicação da escrita. Autor de várias obras seu objetivo é sempre oferecer a oportunidade de uma comunicação e escrita correta, é muito importante adquirir essas obras, visualiza-la sempre como uma linguística correta. Melhorando assim a sociedade tanto na comunicação como na escrita. Também facilita o nosso relacionamento com as pessoas, no caso do gerente é uma realidade em nossas vidas, pois ninguém nasce sabendo tudo, é maravilhoso nos depararmos com essa realidade, pois podemos melhorar, aprendi muito com essa obra.

Essa obra é muito conhecida pela comunidade literária, GARCIA, OTHAN M. comunicação em prosa moderna, o autor nos ensina a pensar, planejar e a elaborar os diversos tipos de escrita. Rio de Janeiro Fundação Getúlio Vargas, 1969, trabalho de grande utilidade para a comunicação e escrita. GUIUD PIERRE, a Semiologia Lisboa, 1978. Num estilo simples o autor nos apresenta um resumo "Enxuto", didático e bem ordenado da semiologia ou "Ciências dos signos", que constitui a base da teoria da comunicação conceitos como códigos, mensagens, signos, mídia, símbolo conotação e etc. LUFT celso Pedro. Novo Guia Ortográfico, Porto Alegre, Globo, 1974. Como o próprio título indica trata-se de um excelente guia que deve sempre ser consultado para a solução de problemas de ortografia, acentuação e etc.

WHITAKER Penteadó, J.R.A, Técnica de comunicação humana. São Paulo. Pioneira. 1969. Uma introdução lucida a teoria da comunicação contem sugestões, exercícios práticos para desenvolver as atividades de leitura audição, redação e oratória. Só de recebermos essas informações como leitores já estamos recebendo praticamente em todos os sentidos lendo mais, escrevendo mais e melhorando e errando menos. Fácil entendimento para nos acadêmicos, tendo como referência mestrado em 1962 na França e lecionou na fundação Getúlio Vargas.

A partir da leitura e apreciação do texto, foram encaminhadas as seguintes orientações ao estudante:

1 - A resenha é uma apresentação da obra e você não está fazendo isso. Você precisa focar nas propriedades fundamentais da resenha crítica, quais sejam:

(a) apresentar a obra: o assunto, o objetivo geral, a sua estrutura, como está organizada a obra. O que trata cada capítulo da obra;

(b) fazer uma apresentação do autor da obra (isso você tem lá);

(c) fazer uma análise da obra, uma avaliação. Os aspectos mais relevantes, tecer elogios, apresentar críticas.

2 - Se você seguir os slides que foram encaminhados e que foram apresentados em sala, você vai conseguir manter a forma, a função e o conteúdo da resenha.

3 - Outra coisa, não precisa citar outras obras na resenha crítica. É a apresentação específica de uma única obra.

4 - Evidencie os parágrafos no texto também.

3ª versão

BLIKSTEIN Izidro. Técnicas de Comunicação Escrita. São Paulo. Editora Ática S/A. 1987.

Resenha Critica do Livro: Técnicas de Comunicação Escrita

A obra "Técnicas de Comunicação" escrita é de grande importância para o nosso meio social. Relata um assunto real e triste que acontece através de um bilhete escrito, totalmente errado, um gerente

apressado que perde o trem e também o cliente.

O prejuízo é enorme, pois a sua recém contratada secretária não entende a mensagem escrita pelo gerente. Tem por objetivo nos ensinar as técnicas de comunicação escrita, nos capacitando a transmitir as mensagens corretas, tanto na escrita como na comunicação. Ensina-nos a elaborar diversos tipos de comunicação escrita. Ensina-nos a transmitir as mensagens claras e objetivas.

Sua estrutura nos traz várias fontes para obtermos o funcionamento da comunicação com sucesso, várias peças e ideias são apresentadas, conhecemos assim as principais técnicas e segredos da comunicação escrita, está organizada em capítulos.

O primeiro capítulo nos mostra o erro da escrita e também da mensagem, tomando como exemplo um bilhete escrito por um gerente apressado. o texto mal escrito traz grande confusão e desentendimento. A nova e recém contratada secretária não consegue entender o bilhete do gerente, enfim o gerente perde o trem e o cliente.

O capítulo dois nos mostra o segredo da comunicação escrita, segredos mensagens corretas-Resposta correta= Comunica bem, torna comum, escrever bem= Persuadir. Tropeços-Bilhete errado=Resposta errada uma ideia clara e brilhante, mas só na cabeça do autor.

O capítulo três nos mostra a estrutura e funcionamento da comunicação, nos apresenta peças importantes para estruturarmos o funcionamento da comunicação exemplo (Remetente, mensagem, destinatário, também os signos, repertório, veículo).

O capítulo quatro “ganchos para agarrar o leitor! Esfriar a mensagem, utilizar imagem, comover a assustar o leitor!

O capítulo cinco “receitas para a eficácia da comunicação escrita”.

Capítulo seis vocabulário crítico começa com uma historinha simples e consegue com simplicidade nos transmitir suas técnicas de comunicação resultando com sucesso a escrita e comunicação.

A bibliografia de Izidoro Blikstein, graduou-se em Letras Clássicas pela USP em 1960. Fez mestrado em 1962 na França, lecionou na fundação Getúlio Vargas em 1999. Iniciou sua obra contando a história do gerente apressado, que escrevia muito mal e sua secretária

nao entende. Causando assim uma grande confusao, por nao entender o bilhete, não cumpriu o desejo do gerente! Que por sua vez achava que estava certo!

O autor então começa a nos mostrar várias técnicas para nos ajudar a desenvolver uma boa escrita.

Aperfeiçoando a nossa escrita, tendo sempre o objetivo de transmitir uma mensagem correta. A obra num todo é excelente para todos, através dessa apresentação conseguimos obter resultados positivos em tudo. O que estamos aprendendo com esta obra, nunca vamos esquecer, seremos melhores, comunicador, leitor e escritor.

O mais importante é conhecermos todas essas técnicas e colocarmos em práticas todas elas, pois até o gerente melhorou, gostei de aprender todas essas informações pois não conhecia nem uma delas.

Apresento a crítica do gerente, pois ele estava certo, que ele estava correto, tem muitas pessoas assim ainda, por falta de oportunidade de conhecer essas obras acho que as pessoas deveriam se inteirar, mais querer aprender mais, ler mais, pesquisar mais, só assim teremos chance de melhorar.

Apenas na terceira versão passamos a fazer comentários mais específicos sobre cada parte que compõe o texto do estudante. Isso se demonstrou necessário por ficar evidente já nas versões anteriores que essa era primeira vez que o acadêmico estava escrevendo uma resenha crítica, mas somente nesta versão pudemos inferir o grau de entendimento que ele havia tido da leitura da obra resenhada. Desse modo, tivemos que levá-lo a compreender as fragilidades de cada parte do texto. Para tanto, usamos o recurso “comentários” do Word para fazer nossas observações, o que deixou mais claro para o estudante o que especificamente ele precisaria ajustar em cada ponto da resenha. Informamos, por exemplo, que uma resenha não necessita de título e que no primeiro parágrafo a descrição do assunto estava equivocada, de que aquilo não era o assunto do livro. A ‘historinha’ contada no

início era apenas uma forma didática para iniciar a discussão sobre os procedimentos técnicos que precisam ser levados em consideração ao redigir um texto. Sobre o segundo parágrafo, reforçamos que a narrativa não era uma história real. Era uma história inventada, como recurso discursivo do autor.

Sobre o terceiro parágrafo foi necessário informar que estava muito vago, uma vez que não transmitia nenhuma informação objetiva ao leitor acerca do livro. Aconselhamos que melhorasse. Para o quarto parágrafo, sugerimos que ele poderia relacionar as ideias de causa e efeito. O capítulo 1 tem como objetivo informar ao leitor que uma mensagem escrita de qualquer jeito pode trazer interpretações equivocadas, que um texto não pode ser escrito de qualquer maneira se o objetivo dele é informar. A narrativa não é o centro do capítulo, embora tome boa parte do capítulo contando a história. Enfatizamos que ele precisaria enxergar qual é a intenção do autor quando ele escreve o capítulo 1. E que é essa intenção e a forma como o autor a constrói que devem servir para informar ao leitor da sua resenha do que se trata o capítulo 1.

Sobre o parágrafo que descreve o capítulo 2, foi preciso destacar que aquela forma de apresentá-lo não era a mais adequada, por se tratarem apenas dos títulos das seções que constituem o capítulo 2. Nesse sentido, o estudante não estava apresentando algo importante ao seu leitor, já que não seria compreensível ao leitor o que significava todas essas palavras soltas e sem nexos. É preciso ler o texto e se atentar para o que ele está querendo dizer. Perguntas como “De que trata o capítulo? como está escrito? Quais são as ideias defendidas

nesta parte do livro? O que o leitor pode aprender com o capítulo 2?” foram feitas ao estudante para que ele pensasse em como melhorar essa parte da resenha.

No parágrafo em que o estudante apresenta uma proposta de descrição do capítulo 3 da obra resenhada, tivemos que chamar a atenção para o fato de que a forma como ele coloca as ideias não cativaria nem despertaria o interesse do leitor da sua resenha em querer ler o livro que supostamente ele tivesse lido. Dessa forma, provocamos o estudante a partir de alguns questionamentos: Onde estaria o convencimento? O seu poder de persuasão? O que o leitor vai encontrar no capítulo 3? Quais são as ideias exploradas pelo autor da obra neste capítulo? Com qual intenção ele o escreveu? Pedimos também que ele tivesse cuidado com relação à repetição, informando que em cada parágrafo ele estava utilizando o verbo mostrar. Destacamos que nos slides da aula sobre resenha que ele teve acesso havia uma série de verbos que poderia ser utilizado para enriquecer o vocabulário da resenha. Os mesmos comentários foram estendidos aos parágrafos que descrevem os capítulos 4, 5 e 6 da obra resenhada.

No décimo parágrafo da resenha, o estudante confunde o uso dos termos bibliografias e biografia, o que nos fez tecer uma explicação breve sobre o significado de cada uma das palavras. Além disso, ensaia uma curta apresentação do autor que logo se confunde com o episódio que, de algum modo, já havia sido relatado em parágrafos anteriores. Fica evidente que o que chamou a atenção do estudante na obra foi a narrativa apresentada no primeiro capítulo do livro resenhado. No parágrafo seguinte fizemos notar novamente uma repetição. Apenas

no 12º parágrafo o estudante ensaia uma avaliação da obra, emitindo sua opinião, entretanto, não alcança o objetivo, que é apresentar a obra com criticidade e com objetividade. Contudo, o valor da obra ele dá conta de passar, de forma bem subjetiva, é claro, o que pode trazer dificuldades para convencer o leitor de que a obra é importante. Por conta disso, é aconselhado ao estudante que melhore essa avaliação, sobretudo porque está escrevendo um texto acadêmico, onde conta não apenas o que se diz, mas como se diz.

No último parágrafo o estudante retoma a ideia da narrativa do primeiro capítulo e insiste na sua veracidade. Ressaltamos de que não se trata de uma história verdadeira e que ele não poderia torna-la real na resenha. Também chamamos a atenção para o uso de expressões que apontam um alto grau de subjetividade, solicitando que seja mais objetivo. Por fim, reiteramos que o gerente não existe, que a história não é real e que ele não poderia se ater a ela. O foco dele deveria ser a obra como um todo. Pedimos que esquecesse o gerente e pensasse em como ele conseguiria convencer alguém a ler a obra. As perguntas que fizemos para nortear a reescrita neste final foram: O que a obra oferece ao leitor? A quem pode servir esse tipo de livro? A linguagem utilizada pelo autor está adequada? A forma como o livro está organizado favorece o seu entendimento? O que se aprende com a obra? Qual a sua importância?

4ª versão

BLIKSTEIN Izidro. Técnicas de Comunicação Escrita. São Paulo. Editora Ática S/A. 1987.

A obra técnica de comunicação escrita é uma referência muito importante para o meio social. O autor inicia a obra narrando

uma história fictícia “Quem não escreve bem perde o trem”, que narra uma história de um gerente apressado que, por escrever mal, perde coisas importantes, mas é apenas um exemplo, pois o texto não se fixa apenas nisso, o autor mostra a importância de escrever bem, comunicar-se bem. Pois nesse exemplo, pela pressa e falta de informações, acaba que a mensagem foi errada e conseqüentemente a resposta também foi errada. Em sua obra, Blikstein enfatiza bastante a forma correta de escrever, nos detalhes, pois se você escreve mal, você não vai conseguir expressar o que você quer, mais ou menos isso que o autor quer nos mostrar.

No capítulo dois, o autor mostra alguns segredos da comunicação, como escrever bem, transmitir as mensagens corretamente, para que as pessoas compreendam, ou seja, comunicação é essencial, e saber comunicar faz parte. Já no capítulo três, ele descreve a estrutura e o funcionamento da comunicação, que entra a mensagem, remetente e destinatário. Dessa forma, para poder elaborar uma mensagem, não é somente as ideias, e sim visar quem vai ler, que no caso será o leitor, e este tem que entender para executar o que está sendo solicitado, no caso do destinatário. Nesse sentido, trabalha-se com as técnicas dos signos, códigos, repertório e veículo que estão presente para nos ajudar a elaborar uma mensagem clara e objetiva.

O capítulo quatro se apresenta com os ganchos, para pescar o leitor, atrair o leitor, não sobrecarregar a mensagem nem usar palavras difíceis de se compreender. Facilitar ao leitor para sua interpretação, esse é o foco do capítulo. O autor descreve algumas técnicas de como esfriar a mensagem: imagens gravadas, ilustrações para facilitar para o leitor, comover o leitor ou assustar. Traz também os ruídos e elementos poéticos que podem fazer parte do texto.

No capítulo cinco apresenta um resumo dos capítulos anteriores, trazendo a receita eficaz, que se compõe em remetente, repertório, código, veículo e entre outras, como toda receita esta deve ser utilizada com bom senso e com uma visão crítica. Já no capítulo seis, o leitor pode se deparar com um vocabulário crítico que tem a função de possibilitar os significados das palavras desta obra, facilitando assim para quem a lê.

Izidoro Blikstein (Araguari, 1939), é um linguista, tradutor e semiótico, graduado em letras clássicas pela universidade de São Paulo (USP), mestrado em linguística comparativa pela Universidade

Lumière Lyon, Doutorado e docência em letras pela USP, professor titular em linguística e semiótica pela mesma instituição. O texto traz uma leitura agradável e útil a todos, pois em todos os momentos precisamos nos comunicar corretamente para obter uma resposta agradável, e ele obteve muito sucesso e a admiração, pois trabalhou com simplicidade, nos preparando para novos desafios, com suas técnicas inovadoras, exercendo grande influência no meio da comunicação escrita.

Na quarta versão, notamos um amadurecimento. Na verdade, teve uma melhora considerável. Avançou em termos de qualidade. Passamos a chamar a atenção para aspectos coesivos do texto. Sugerimos mudança de algumas expressões e apontamos os problemas de ortografia, acentuação e pontuação que o texto apresentava. Encaminhamos o arquivo com o controle de alterações do Word acionado para que o estudante visualizasse onde fizemos as intervenções e pedimos que fizesse os ajustes necessários. Embora a apresentação da obra e os resumos dos capítulos tivessem alcançado um nível de satisfação aceitável, sugerimos que trabalhasse um pouco mais na avaliação crítica da obra, de forma que pudesse ser ampliada e aprofundada.

A 5ª versão, por algum motivo, foi encaminhada pelo estudante com problemas de formatação. A margem, por exemplo, não estava mais justificada, e os parágrafos haviam perdido a sua evidência. Entretanto, o texto já apresentava ajustes em conformidade com nossas últimas orientações. Foi solicitado ao estudante, portanto, que revisasse o texto, considerando também problemas de acentuação, suprimindo também as repetições, e que melhorasse a formatação. A

seguir, apresentamos a versão final da resenha.

6ª versão

BLIKSTEIN, Izidro. Técnicas de Comunicação Escrita. São Paulo. Editora Ática S/A. 1987.

A obra técnica de comunicação escrita é uma referência muito importante para o meio social. O autor inicia a obra narrando uma história fictícia “Quem não escreve bem perde o trem”, que narra uma história de um gerente apressado e, por escrever mal, perde coisas importantes, mas isso é apenas um exemplo, pois o texto não se fixa apenas nisso, o autor mostra a importância de escrever bem, comunicar-se bem. Nesse exemplo, pela pressa e pela falta de informações, acaba que a mensagem foi errada e, conseqüentemente, a resposta também foi errada. Em sua obra, Blikstein enfatiza bastante a forma correta de escrever, nos detalhes, pois se você escreve mal, não vai conseguir expressar o que quer, mais ou menos isso que o autor quer nos mostrar.

No capítulo dois, o autor mostra alguns segredos da comunicação, como escrever bem, transmitir as mensagens corretamente, para que as pessoas compreendam, ou seja, comunicação é essencial, e saber comunicar faz parte.

Já no capítulo três, ele descreve a estrutura e o funcionamento da comunicação, que entra a mensagem, remetente e destinatário. Dessa forma, para poder elaborar uma mensagem, não é somente as ideias, e sim visar quem vai ler, que no caso será o leitor, e este tem que entender para executar o que está sendo solicitado pelo destinatário. Nesse sentido, trabalha-se com as técnicas dos signos, códigos, repertório e veículo que estão presentes para nos ajudar a elaborar uma mensagem clara e objetiva.

O capítulo quatro se apresenta com os ganchos, para pescar o leitor, atrair o leitor, não sobrecarregar a mensagem, nem usar palavras difíceis de se compreender. Facilitar ao leitor a sua interpretação, esse é o foco do capítulo. O autor descreve algumas técnicas de como esfriar a mensagem: imagens gravadas, ilustrações para facilitar para o leitor, comover o leitor ou assustá-lo. Traz os ruídos que devem ser evitados e elementos poéticos que podem fazer parte do texto.

No capítulo cinco apresenta um resumo dos capítulos anteriores, trazendo a receita eficaz, que se compõe em remetente, repertório, código, veículo, entre outras. Como toda receita, esta deve ser utilizada com bom senso e com uma visão crítica. Já no capítulo seis, o leitor pode se deparar com um vocabulário crítico, que tem a função de esclarecer os significados das palavras técnicas usadas na obra, facilitando assim para quem a lê.

Izidoro Blikstein é um linguista, tradutor e semioticista, graduado em Letras Clássicas pela Universidade de São Paulo (USP), com mestrado em linguística comparativa pela Universidade Lumière Lyon, com Doutorado em Letras pela USP, Professor Titular de Linguística e Semiótica pela mesma instituição.

O texto traz uma leitura agradável e útil a todos, pois em todos os momentos precisamos nos comunicar corretamente para obter uma resposta agradável, e ele obteve muito sucesso e a admiração, pois trabalhou com simplicidade. O autor escreve um texto muito útil, que nos possibilita elaborarmos grandes trabalhos de comunicação escrita, nos preparando para novos desafios, com suas técnicas inovadoras e brilhantes, exercendo grande influência no meio da comunicação escrita. Uma referência para os acadêmicos e outros. Escrever bem, comunicar-se bem é questão de sobrevivência!

Nome do acadêmico

Curso do acadêmico

Embora tenhamos considerado a 6ª versão como versão final, compreendemos que seria absolutamente viável o estudante ainda melhorar o texto. Na última versão pudemos ainda verificar alguns problemas de pontuação e intervimos diretamente para que o texto obtivesse uma forma de leitura mais agradável. Mas ficamos muito satisfeitos com esse resultado do processo. Estamos cientes do trabalho que temos para dar conta de assessorar a todos os estudantes da mesma forma, de maneira que todos possam aprender um pouco

mais a se expressar por meio da escrita em língua portuguesa.

No entanto, se conseguimos chegar ao final da disciplina com um processo de aprendizagem evidenciado, acreditamos que estamos cumprindo com os objetivos propostos nas disciplinas existentes para esse fim nos cursos de graduação e pós-graduação da FAIND. Ao compararmos a primeira versão com a versão final fica nítido o amadurecimento do estudante em relação a alguns aspectos do letramento acadêmico.

Considerações finais

A Partir da nossa realidade como docentes da Faculdade Intercultural Indígena, Unidade Acadêmica da UFGD, que possui os cursos de graduação da Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu e Licenciatura em Educação do Campo, e ainda, o curso de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade, procuramos descrever neste texto como temos trabalhado com as noções de aperfeiçoamento da língua portuguesa destes estudantes, um questão importante para o desenvolvimento do letramento acadêmico.

Fundamental observar que os discentes dos cursos desenvolvidos na FAIND são oriundos das comunidades indígenas e sujeitos camponeses, tendo os indígenas a língua portuguesa como sua segunda língua. Essa realidade demonstra um distanciamento do conhecimento escolar destes estudantes e do letramento acadêmico.

Para o aprimoramento do letramento exigido na Universidade, mas também com objetivo de aperfeiçoar a capacidade de comunicativa da língua em sua modalidade escrita, defendemos que reconhecer a realidade intercultural destes sujeitos é tarefa central em uma proposta pedagógica que esteja preocupada com a construção do conhecimento. Nesse sentido, demonstrar a adoção do que chamamos de português intercultural, no desenvolvimento dos componentes curriculares dos cursos de graduação e pós-graduação, foi o objeto central aqui.

Assim, escolhemos o trabalho desenvolvido a partir da produção de uma resenha crítica para explicar como a atividade de escrita e reescrita pode ser uma opção interessante para aprimorar a expressão dos estudantes por meio da escrita em língua portuguesa. Por fim, acreditamos que a contundente melhora nas versões apresentadas pelo(a) discente demonstra que este tipo de atividade tende a servir de exemplo para outros trabalhos de produção escrita com populações incluídas em cursos semelhantes.

Referencial Bibliográfico

BLIKSTEIN Izidro. **Técnicas de Comunicação Escrita**. São Paulo. Editora Ática S/A. 1987.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. Ed. Ática, São Paulo, 2000.

FAULSTICH, Enilde L. de J. **Como ler, entender e redigir um texto**. 13.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

KNAPP, Cássio. **O ensino bilíngue e educação escolar indígena para os Guarani e Kaiowá de MS**. Tese de Doutorado (Doutorado em História) Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD, 2016.

KNAPP, Cássio; RAMOS, Antônio Dari. Para uma interculturalidade efetiva: um diálogo a partir dos estudos descoloniais. *In*: Losandro Antônio Tedeschi. (Org.). **Leituras de Gênero e Interculturalidade**. Dourados: Editora UFGD, 2013, pp. 523-543.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; PAVANE, Cinara Ferreira. 4.ed. **Prática textual: atividades de leitura e escrita**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MARTINS, Andérbio Márcio Silva. **A formação linguística proposta na área de Linguagens do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena - Teko Arandu**: experiências e desafios. Texto apresentado na Mesa-Redonda “A formação linguística de professores e intelectuais indígenas: experiências e desafios” no 62º Seminário do GEL - Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 30 de junho a 03 de julho de 2014. Campinas: Unicamp, 2014.

MARTINS, Andérbio Márcio Silva; CHAMORRO, Graciela. Diversidade linguística em Mato Grosso do Sul. *In*: CHAMORRO, Graciela; COMBÊS, Isabelle (Orgs.). **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul**: história, cultura e transformações sociais. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2018, p. 729-744.

MARTINS, Andérbio Márcio Silva; KNAPP, Cássio; SILVA, Denise. A alternância na formação de professores indígenas: a experiência da licenciatura intercultural Indígena - Teko Arandu. *In*: Vania Maria Lescano Guerra; Willian Diego de Almeida. (Org.). **Povos indígenas em cena**: das margens ao centro da história. 1ed. Campo Grande: OMEP/BR/MS, 2016.

NASCIMENTO, André Marques. **Português Intercultural**: fundamentos para a educação linguística de professores e professoras indígena em formação superior específica numa licenciatura intercultural. Tese de doutorado (Doutorado em letras e linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2012.

PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. Interculturalidade, conhecimentos indígenas e escolarização. *In*: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (Org.) **Povos indígenas e escolarização**: discussões para pensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro. Garamond, 2012.

RAMOS, Antônio Dari. Inter/multiculturalidade; Inter/multiculturalismo. *In*: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antônio. (Org) **Dicionário crítico de gênero**. Dourado, MS. Ed. UFGD, 2015.

TUBINO, Fidel. **Del Interculturalismo Funcional al Interculturalismo Crítico**. 2004. Disponível em: http://www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf. Acesso em: 10 de maio de 2012.

_____. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *In: Encuentro continental de educadores agustinos*. Lima, enero 24-28, 2005. Disponível em: <http://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>. Acesso em: 28 de agosto de 2016.

UFGD. FAIND. **Curso de Licenciatura em Educação do Campo** - Habilitação em Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Projeto Pedagógico Curricular, Dourados: [s.n], 2014. Não publicado.

UFGD. FAIND. **Curso de Licenciatura Intercultural Indígena** – *Teko Arandu*. Projeto Pedagógico, Dourados: [s.n], 2012

Alcances e desafios teórico-metodológicos da epistemologia decolonial: intelectuais indígenas e camponeses no centro do debate

Antonio Dari Ramos¹

As novas epistemologias questionam o paradigma moderno, desmascaram os interesses coloniais presentes nele e buscam pensar a partir de outra lógica, ou seja, que a ciência é uma produção histórica, contextual e coletiva e deve servir à verdade e ao interesse público, à qualidade de vida para todas e todos, incluindo os seres vivos e não vivos, começando por quebrar as estruturas dominadoras, opressoras e destruidoras das condições socioambientais, em grande parte produzidas a partir de interesses econômicos e políticos. (BAPTISTA, 2018, p. 106)

Considerações Iniciais

Os debates epistemológicos acontecidos no seio da Filosofia da Ciência, ao longo dos séculos, ao mesmo tempo em que trata da ciência enquanto objeto do conhecimento, incide sobre quem produz o conhecimento considerado científico. Eles constroem e destroem reputações, dizem quem é e quem não cientista, quem faz e quem não

1 Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade (PPGET), no Programa de Antropologia (PPGAnt), na Licenciatura Intercultural Indígena, Diretor da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

faz ciência.

Ao separar o conhecimento dos locais de produção, higienizando-os para que não sofram quaisquer 'contaminações' subjetivas e ideológicas, as epistemologias modernas têm, sistematicamente, diminuído os saberes específicos de grupos sociais, designando a eles, quando muito, a identificação como saberes locais, tradicionais, mas nunca como ciência.

Neste texto, nossa intenção não é passar em revista a história da epistemologia, mas pensar, a partir da epistemologia decolonial, os desafios enfrentados por intelectuais indígenas e camponeses para manter seus saberes frente aos conhecimentos hegemônicos, buscando avaliar a possibilidade desses saberes se constituírem em instrumentos para a construção de outras realidades possíveis, para além do capitalismo global. Guiamo-nos pela certeza de que a epistemologia é, a um só tempo, teórica e ético-política.

Antes de ir adiante, convém que definamos o que entendemos por intelectuais indígenas e camponeses. Ao usarmos a expressão, não estamos falando dos mestres tradicionais e dos depositários dos saberes sábios locais, mas dos pesquisadores, professores presentes na academia, nas escolas de educação básica, nas instituições não governamentais ou governamentais ou que possuam alguma produção intelectual. Não nos referimos, contudo, àqueles que não tenham compromisso com suas comunidades, suas demandas, de modo que o que conta não é a origem dos intelectuais, mas o compromisso social que possuem.

Deixamos evidente, também, que nossas análises partem da observação e do trabalho de formação de docentes/pesquisadores indígenas e camponeses presentes na Faculdade Intercultural Indígena, da Universidade Federal da Grande Dourados, FAIND/UFGD.

Situando espaço-temporalmente a epistemologia decolonial

De que se está falando quando se faz referência à epistemologia decolonial? Primeiro, não se está tratando de uma escola filosófica ou de uma teoria única e unívoca. Pelo contrário, o melhor seria utilizar o termo 'epistemologias decoloniais', dado que são inúmeras as correntes de pensamento que têm questionado as bases teóricas da colonização. Entretanto, há que se pensar que a decolonialidade, enquanto processo de interrupção do espírito de dominação colonial que continua após a primeira descolonização, após as independências políticas das nações americanas, africanas e asiáticas, foi designação do Grupo de Estudos Modernidade/Colonialidade, formado por uma plêiade de pensadores críticos reunidos a partir do ano de 1996.

O grupo de pensadores tem trabalhado com a categoria da colonialidade, termo cunhado por Quijano, ao referir-se à continuidade até o presente do espírito de dominação presente na colonização. Inicialmente, pensou-se numa trilogia da colonialidade: do poder, do ser e do saber. Com o passar do tempo, outras 'colonialidades' foram sendo descritas: da natureza, linguística, epistêmica, de gênero. Na verdade, todas as dimensões da vida humana e social são atingidas

pela colonialidade.

Não é fora de propósito pensar na reivindicação do uso da palavra decolonização (sem s) que o grupo realiza para diferenciar-se de outros estudos focados nas independências das nações e na elaboração de um conjunto de ferramentais teóricos que utiliza para dar conta dos propósitos levantados. A um processo de colonização seguiria, como imperativo categórico, a necessidade da superação da dominação imposta ao ser, ao poder e ao saber durante o período colonial e mantida após as independências. Assim, se a colonização prescindiu de conhecimentos específicos, a ‘decolonização’ se serve de outros saberes, muitos dos quais foram silenciados pelo processo colonial. A epistemologia decolonial se debruça sobre esses conhecimentos, seus regimes de produção, validação e transmissão. Com isso, espera-se superar os malefícios causados pela colonização, propondo-se mundos outros, relações outras centradas na equidade e na dignidade humana.

Por mais que seja difícil mapear os caminhos que levaram ao surgimento da epistemologia decolonial, embora isso não se constitua em objetivo nesse texto, é possível afirmar que ela vem sendo construída no ocidente há séculos, nas fendas da própria racionalidade hegemônica. Seguramente, esse mesmo processo aconteceu também no oriente onde, para além de colonialismos internos, aconteceu a colonização ocidental a partir do século XV, tendo havido diversas rebeliões anticolonialistas na Índia e China, por exemplo. As rebeliões, independentemente das motivações, são embasadas em ideias, em teorias e em leituras da realidade.

A (de)colonialidade do saber

O processo de colonização deixa marcas profundas nos territórios e nas pessoas onde acontece. É impossível dizer por quanto tempo essas marcas permanecem ativas nesses locais, ainda mais quando os processos sociais, econômicos, políticos e culturais próprios do período colonial são renovados e retroalimentados pelos novos estados-nação, quando a colonização permanece enquanto colonialidade. No caso específico da colonialidade do saber, “há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias” (PORTO-GONÇALVES, 2005 p, 03), tendo-se que recorrer à racionalidade do colonizador. Não se pode culpar, entretanto, o colonizado por isso, uma vez que a conquista territorial supõe também o domínio e a conquista das pessoas e de suas formas de pensar. De outra sorte, “a crítica ao eurocentrismo é uma crítica à sua episteme e à sua lógica que opera por separações sucessivas e reducionismos vários: Espaço e Tempo, Natureza e Sociedade entre tantas” (PORTO-GONÇALVES, 2005 p. 03).

Desde o período colonial, o silenciamento dos saberes das comunidades tradicionais, dentre elas as indígenas e as afro-brasileiras, tem acontecido por diversas motivações. Uma primeira motivação tem a ver com a própria origem desses ‘não-saberes’. O mundo colonial era dicotomizado, e continua a sê-lo até o presente, seguindo-se critérios raciais, de gênero, econômicos, políticos e culturais. Num

mundo dividido entre senhores e escravos, entre santos e pecadores, entre brancos e não brancos, entre homens e mulheres, entre Deus e o Diabo, o primeiro polo representa sempre o bem, o segundo, o mal. A menos que aceitassem o domínio dos 'homens bons', as comunidades tradicionais e seus saberes estavam no polo do mal. O saber que pensavam possuir não passaria de embuste, superstição segundo os critérios utilizados pelos colonizadores, pois pessoas humanamente incompletas não poderiam ter plena 'con(s)-ciência'. Eram 'sem-ciência'.

O silenciamento e o apagamento de tais 'enganos' passaram a ser uma necessidade ainda maior quando justificavam as rebeliões coloniais a partir das racionalidades próprias, utilizando sua espiritualidade e valores numa tentativa de reação à homogeneização e ao domínio sem limites estabelecido pelos colonizadores. O resultado foi a colocação em prática, pelo mundo colonial e pelo estado nacional moderno, de toda a estrutura do imperialismo epistêmico (Justiça, Religião, Escolas...), acarretando aos povos e comunidades tradicionais seguidos epistemicídios.

Mais próximo ao presente, com a consolidação das relações capitalistas no campo, os saberes tradicionais passaram a ser vistos como empecilho para o progresso econômico, sendo tomados como sinônimo de atraso. O agronegócio, por exemplo, é um conjunto de práticas econômicas voltado à maximização dos lucros, mas é também uma forma de ser e estar no mundo, e as práticas e os saberes ancestrais, conservados muitas vezes na memória oral das comunidades, quando não apropriáveis pelo grande capital, devem ser aniquilados por lhe

oporem resistência. Quando isso não é possível, aniquilam-se os donos de tais saberes. Quando esses saberes tradicionais são utilizados como suporte para reivindicar as terras ocupadas pelo agronegócio, por exemplo, o preconceito e o ódio a eles se tornam ainda mais salientes.

Num segundo sentido, o não reconhecimento dos saberes indígenas e camponeses tem a ver com o regime de verdade estabelecido pela modernidade, ao próprio ideal moderno de neutralidade e objetividade da ciência. No campo da teoria do conhecimento, o debate sobre a neutralidade e objetividade da ciência tem quase um século. Karl Popper (1972) e Japiassú (1975) já desnudaram essa ilusão moderna, demonstrando não somente que os conhecimentos são refutáveis como carregam grande dose de subjetividade. O que defendemos é que a descolonização dos saberes passa pelo engajamento político e social consciente, atitude que se espera de intelectuais indígenas e camponeses, tendo-se que buscar outras lógicas para entender a produção, a reprodução e a socialização dos conhecimentos populares. Isso somente se dará em grande medida quando a ciência e a universidade se descolonizarem, abandonando de vez os já caducos ideais de neutralidade e objetividade.

A fim de demonstrar que a ciência precisa se descolonizar, Castro-Gómez usa a metáfora da *hybris do ponto zero*. Para ele, a ciência moderna se coloca no 'ponto zero' de observação para ser como Deus quer. Esse ponto zero seria o lugar nenhum, ou o ponto de vista universal. Dessa forma, ao se colocar assim, ela se pensa como objetiva e não assume a condição de classe e de poder nela imbricada. Castro-Gómez pensa que, para que haja a descolonização

da ciência, ela deve ser posta diante de si, do fato de ser resultado de processos históricos da organização do mundo (CASTRO-GÓMEZ *In.*: CASTRO-GÓMEZ e GROSFOGUEL, 2007: 79), não havendo explicação convincente que dê conta de provar a universalidade de boa parte dos postulados científicos.

Boaventura dos Santos Souza propõe a ecologia dos saberes, esse processo de buscar a igualdade nas relações entre os diferentes conhecimentos, como forma de a universidade abrir-se aos saberes das comunidades.

A ecologia dos saberes é a extensão universitária ao contrário. É a universidade preparada para se abrir às práticas sociais, mesmo quando não informadas pelo conhecimento científico, que nunca é único. O conhecimento científico tem de saber dialogar com outros conhecimentos que estão presentes nas práticas sociais e, assim, trazê-los para dentro da universidade. O que significa, eventualmente, que os alunos da universidade terão contato com líderes comunitários, que, hoje, não são credenciados para ensinar na Academia, mas, provavelmente, podem trazer a ela sua experiência. [...]. É um novo equilíbrio, uma nova relação entre o conhecimento científico e os conhecimentos populares, os conhecimentos das associações cívicas, os conhecimentos dos cidadãos. (SOUSA SANTOS, 2005 [On-Line])

Aberta para os outros saberes, entra o segundo movimento que é o de tradução múltipla: como a universidade se traduz para as camadas populares e como o diferente, no nosso caso os indígenas e os camponeses, se traduzem para universidade. A tese de doutoramento de Marcos Moraes Valença traz importante contribuição para pensarmos sobre a relação entre os movimentos sociais e as universidades. Tomando por base que as universidades possuem lógicas diferentes

dos movimentos sociais, sua conclusão, a qual é também válida para nós da UFGD, é que nem sempre a universidade, devido às relações de poder político-social, espacial e epistemológico, consegue dialogar os seus saberes com os saberes trazidos pelos movimentos sociais. Apesar disso, as comunidades e seus movimentos têm admiração pelas universidades e conseguido dialogar com a academia sem, contudo, deixar de acontecer tensões, contradições, ambiguidades, desconfianças e hierarquizações.

Um dos elementos de estranhamento citados pelo autor, que indicam muita apreensão por parte da universidade com relação aos saberes e práticas dos movimentos sociais, são as místicas produzidas pelos próprios estudantes na universidade de Pernambuco, que foram associadas às oferendas afro por uma docente (VALENÇA, 2014). Poderíamos colocar também as místicas e os rituais indígenas que acontecem na FAIND/UFGD na mesma linha do exemplo citado por Valença acerca da dificuldade de fazer boa parte da comunidade acadêmica deles participar, demonstrando que nem sempre o processo de tradução é recíproco. Isso vale também para os conhecimentos que compõem os currículos. Os ruídos presentes podem ser de ordem cultural, ideológica, religiosa, epistemológica.

Desafios teórico-metodológicos atuais para intelectuais indígenas e camponeses

O diálogo estabelecido por intelectuais indígenas e camponeses com a ciência ocidental traz consigo o desafio de superar as desigualdades

impostas pela colonização, sejam as sociais, econômicas, culturais, políticas e, em específico, as assimetrias no campo do conhecimento. Tal desafio se transforma em outros tantos desafios quando se colocam diante da tarefa de retirar da invisibilidade e revitalizar os conhecimentos tradicionais ou críticos à colonialidade; dos impasses que surgem quando são colocados frente a frente os regimes próprios de produção, validação e transmissão do conhecimento e as regras do mundo cientificizado; de fazer avançar teoricamente os saberes práticos que possuem quando confrontados com o saber teórico/retórico da academia; de dar conta de dialogar em profundidade nos ambientes interculturais e de se perguntar acerca das necessidades cognitivas necessárias para levar adiante os projetos sociais.

Desinvisibilização e revitalização dos conhecimentos

O processo de colonização invisibilizou, de fato, os saberes tradicionais e locais, mas não há como se pensar que as populações subalternizadas não tenham esboçado reação a isso. Em alguns momentos, essa reação foi aberta; noutros, velada. Uma forma de reação pacífica foi a manutenção desses saberes distantes dos olhos oficiais. Embora a circulação pública dos saberes pudesse estar restrita pelo controle estatal ou religioso, muitos deles continuaram a circular e a recriarem-se nos espaços comunitários ou domésticos. O vigor e a potência interpretativa das práticas sociais de vários desses saberes continuaram vivos, sendo a causa, inclusive, da não desagregação e da manutenção de vários grupos sociais que encontram neles os elos de ligação entre as pessoas, redundando em processos identitários

que permitem continuar existindo como povo ou comunidade. Hoje, esses conhecimentos não somente podem ser desinvisibilizados como também revitalizados, se assim for da vontade da comunidade. Isso vale para os saberes considerados tradicionais como para os saberes de resistência, aqueles que indicam práticas sociais desalinhadas com a economia de mercado, que se mantêm com maior ou menor fecundidade no interior das comunidades camponesas e indígenas.

A retirada dos saberes da invisibilidade e/ou a sua revitalização não pode ser fruto, entretanto, de uma decisão alheia às comunidades detentoras desses saberes. Preconizada pelos tratados internacionais, a autodeterminação dos povos supõe escolhas conscientes do que se quer preservar ou abandonar. O problema que surge é o fato de que os processos coloniais, ao desvalorizar esses saberes e colonizar o ser das pessoas, têm levado muitos a sentirem vergonha dos saberes que possuem. Nesses casos, a pesquisa feita por seus intelectuais pode significar o devido reconhecimento da importância dos saberes tanto para a solução aos problemas causados pela modernidade colonial, quanto indicar outras possibilidades de novas relações sociais nas quais a dignidade humana seja a tônica. De fato, muitos conhecimentos de indígenas e de camponeses podem consertar os rumos tortuosos da vida humana construídos sob os alicerces do colonialismo. Demonstrar esses tristes caminhos pode ser uma maneira de levar as pessoas simples a valorizarem seus conhecimentos.

Quando há a intenção de intelectuais indígenas ou camponeses de se debruçarem sobre os conhecimentos de suas comunidades, a primeira questão que devem se colocar é acerca das motivações

para querer tirá-los da invisibilidade. Não raras vezes, a intenção é a autocontemplação, isto é, o pesquisador está mais preocupado com a vaidade acadêmica, com o título acadêmico do que com os frutos sociais que sua pesquisa possa trazer às comunidades investigadas. Adiante veremos que não há sentido em os intelectuais indígenas e camponeses desenvolverem pesquisas se não estiverem fortemente imbuídos das causas indígenas e camponesas, da construção mesma da dignidade humana.

Quando não se tem objetivos sociais envolvidos, até mesmo as investigações desenvolvidas com a finalidade de revitalização de saberes podem descambar para a folclorização das práticas sociais das comunidades (deixamos evidente aqui que a produção e uso de conhecimentos são também práticas sociais e políticas). Toda sociedade é viva, ela se recria, se adapta, se molda às circunstâncias espaço-temporais nas quais está imbricada. A folclorização acontece quando as práticas se desconectam do presente e, estacionadas num passado mágico, se engessam, isto é, viram cultura morta.

Quanto a esses aspectos, é importante considerarmos o que dizem Castro-Gómez e Grosfoguel acerca de cuidar para que a busca de visibilidade não se transforme numa missão de resgate fundamentalista ou essencialista para a autenticidade cultural, mas que se apresente como uma resistência semiótica capaz de ressignificar as formas hegemônicas de conhecimento do ponto de vista da racionalidade pós-cêntrica de subjetividades subordinadas. (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007 p. 20)

Outro problema grave que ronda os intelectuais comprometidos com o presente de suas comunidades e com o fortalecimento dos seus conhecimentos é o anacronismo. O anacronismo é a atitude de inserir elementos de um tempo em outro, causando um descompasso histórico. Por mais que as narrativas tradicionais misturem os tempos históricos e míticos, e isso tenha um valor narrativo muito grande quando se busca o sentido para o presente e para o futuro, entender os processos históricos pelos quais seus antepassados passaram, inserindo-os na devida temporalidade, deve ser uma das preocupações dos intelectuais conectados com suas comunidades e suas causas. O intelectual é um personagem que está lá e aqui, está ao mesmo dentro do universo simbólico de sua comunidade, mas também é um embaixador dela na sociedade do entorno, um posto avançado na defesa dos seus direitos. O direito à memória é um desses direitos com os quais o pesquisador pode e deve se envolver. O anacronismo ofusca e limita a memória, diminuindo-lhe o potencial crítico-criativo.

Que canais os intelectuais indígenas e camponeses usariam para tirar da invisibilidade os conhecimentos silenciados pelo colonialismo? As possibilidades são múltiplas, mas destacamos a pesquisa acadêmica. Nas duas primeiras décadas do século XXI tem havido um grande movimento de acesso de acadêmicos indígenas e camponeses no ensino superior. Mesmo que muitos indígenas e camponeses pretendam utilizar a universidade como forma de acesso à sociedade de consumo ao receberem licenças para o exercício de profissões, por duas décadas os movimentos sociais foram bastante felizes ao conseguirem que o Governo Brasileiro criasse políticas de

acesso e permanência dessas populações na universidade. Ao mesmo tempo, cursos específicos voltados a esse público foram criados em todo o País. Hoje, em 2020, muitos desses intelectuais estão ou estiveram nos cursos de pós-graduação em nível de mestrado, doutorado e pós-doutorado. Inegavelmente, a presença deles na universidade tem gerado, por um lado, desconforto e questionamento a muitos pesquisadores comprometidos com os valores colonialistas, mas tem levado a um grande número de outros pesquisadores a realinharem suas pesquisas ou redirecionarem seus olhares sobre as causas indígenas e camponesas. É possível dizer que muitos saberes indígenas e camponeses chegam à universidade, entidade que passou a validar, através de seus processos acadêmicos, tais saberes. Lembro, no entanto, que são alguns setores universitários que têm essa visão epistemológica, havendo em muitos espaços universitários uma espécie de 'racismo epistemológico' arraigado que continua a negar e a silenciar os conhecimentos que desbordam da racionalidade moderno/colonialista. Entretanto, há que se reconhecer o importante papel da academia para retirar da invisibilidade e, ao mesmo tempo revitalizar, os conhecimentos indígenas e camponeses. Os intelectuais populares têm o desafio, diante disso, de realizar militância acadêmica com qualidade teórica, mas também social.

Desafio à parte é pensar que os intelectuais camponeses e indígenas, muitas vezes imersos em culturas orais, encontram na academia uma cultura escrita altamente formalizada e ritualizada. A passagem de uma forma a outra, além de desafiadora, é plena de armadilhas e perigos. O maior deles é a distorção de sentido.

Mais do que simplesmente descrever, é função dos pesquisadores interpretar a realidade. O ferramental acadêmico e sua interminável lista de exigências e normativas pretendem levar à dissecação das experiências vivas trazidas do mundo da oralidade, transformando-as em modelos matemáticos objetivos. O problema é que nem tudo cabe na formalização sem que seja deturpado. Como pesquisar é sempre um ato ético e político, outro caminho seria forçar a academia a reconhecer outras lógicas de conhecimentos, reordenando, com isso, seus currículos formativos e seus protocolos de pesquisa.

Em tese, quando a investigação é realizada com as ferramentas teórico-metodológicas corretas e com o devido rigor, os resultados obtidos podem ser considerados científicos. No entanto, quando se pensa na proximidade do investigador com o espaço da investigação, há que se ter o cuidado disso não se transformar em um problema justamente pela dificuldade em tomar o devido distanciamento crítico daquilo que se está pesquisando. Como afirmamos acima, o pesquisador precisa mais do que descrever, analisar os fenômenos que investiga. A dificuldade em distanciar-se criticamente das informações recebidas, não criando nexos de sentido através do cotejamento de uma informação com outra, da contraposição com outras informações e da sua problematização, leva ao problema da reificação das fontes, isto é, à aceitação tácita de opiniões com o sentido de verdades inquestionáveis, aliás, uma atitude pouco recomendada quando se pensa em intelectuais compromissados com um olhar holístico sobre a realidade.

O envolvimento com investigações ligadas aos saberes comunitários pode ser posto como uma das ações que mais valorizam os detentores desses saberes. Nossa experiência na pesquisa com eles tem demonstrado que muitos se sentem valorizados ao serem procurados para falar dos conhecimentos que conservam. Muitos deles já estão esquecidos pelas comunidades e parece terem o receio de que os conhecimentos que possuem não sejam válidos ou não tenham a importância que esperam ter nas suas comunidades, já que na atualidade há um grande apelo por outros tipos de conhecimento. O resgate dos conhecimentos se transforma, então, no resgate social das pessoas.

Dentre todos os desafios para se acessar o conhecimento de mestres tradicionais em profundidade, o domínio de seus signos linguísticos e simbólicos e a conquista de sua confiança são, de fato, indispensáveis. Em ambos os casos, os intelectuais pertencentes às comunidades ou povos que investigam levam bastante vantagem se comparados com investigadores que vêm de fora. No entanto, a vida pregressa do pesquisador pode se transformar num ruído para a investigação, seja por conta de histórias cruzadas e mal resolvidas, seja por motivos políticos. Por outro lado, é bastante comum perceber que a pesquisa muda o pesquisador, gerando laços de confiança e de apoio, aproximando-o muitas vezes do universo simbólico que pesquisa, ao ponto de haver 'conversão' espiritual ou transformação do pesquisador em um militante da causa investigada. Isso nunca foi e não pode ser tomado como problema, já que o envolvimento com a pesquisa é intelectual, mas também emocional e social. O desafio,

como dito acima, é manter o devido distanciamento crítico a fim de que a pesquisa contribua analiticamente para entender a realidade. Não se trata aqui de duvidar das fontes ou das informações passadas, mas das motivações que levam algumas informações a serem reforçadas e outras a serem postas no campo do esquecimento. É aqui que o recurso da hermenêutica se torna importante, pois ele permite situar a fonte do contexto de enunciação, sendo por vezes necessário recorrer a outras fontes para comparar, suprimir, complementar as informações. É o que se chama de crítica das fontes.

Não bastasse isso, outro desafio que se impõe é a seleção criteriosa do que pode ou não ser veiculado na pesquisa, pois nem todas as informações, por uma questão ética, devem ser publicizadas. Não estamos defendendo a omissão de dados, mas recomendando cuidado com relação a alguns conhecimentos que não devem ser retirados do seu espaço de produção. Exemplificamos com algum ritual que somente deve ser realizado em algum momento específico, como o de morte, não podendo ser realizado apenas para teatralizar alguma informação. Se essa regra não for respeitada, possivelmente o pesquisador colocará o mestre tradicional e a comunidade em perigo por criar desequilíbrio das relações espirituais.

Por fim, a desinvisibilização somente faz sentido se for favorável à comunidade ou ao povo pesquisado. Aliás, o intelectual indígena ou camponês que desenvolver pesquisa contrária ao seu povo ou comunidade se transforma em agente da (re)colonização de seus pares, personagem muito comum no transcorrer da história, mas detestável do ponto de vista de decolonialidade.

Regimes próprios de produção, validação e transmissão do conhecimento X mundo cientificizado

As comunidades tradicionais possuem regimes próprios de produção, validação, transmissão e circulação do conhecimento, muito diferentes dos regimes do mundo acadêmico. O pensador indígena Libio Palechor Arévalo (2010) trata sabiamente dessa questão. A primeira pergunta que ele se faz é sobre os motivos pelos quais a sabedoria dos antepassados em termos de astronomia, medicina, agricultura, arquitetura e matemática não possui o status de ciência. Como exemplo, ele cita o calendário maia, considerado por ele um dos mais perfeitos calendários existentes. A resposta à pergunta ele encontra no fato de que o contato entre europeus e maias aconteceu em um contexto de racismo, no qual não se pode reconhecer como válido o conhecimento de pessoas com condição social inferior.

Ao comparar o conhecimento indígena com o conhecimento do ocidente – em nossa percepção essa comparação serve para as demais comunidades tradicionais – Palechor se detém no fato de que, nas comunidades indígenas, a construção do conhecimento é coletiva, ao passo que no mundo ocidental essa construção é individual. Nas comunidades indígenas, mesmo que haja investigadores especializados, principalmente no presente, todos os membros da comunidade são, de alguma forma, investigadores porque possuem conhecimento, o validam, o mantêm e os reproduzem enquanto coletividade. No mundo ocidental, a construção individual do conhecimento leva aos investigadores a serem sujeitos solitários, não tendo a necessidade de

dividir o processo de construção e nem de dar satisfações ao coletivo acerca dos resultados obtidos.

Desse primeiro elemento tratado por Palechor, decorrem duas preocupações sociais que pensamos devam estar presentes nas atividades dos intelectuais, sejam indígenas ou camponeses. A primeira tem a ver com a apropriação individual de saberes coletivos – na pesquisa, nem sempre o pesquisador é o autor. Saberes que levaram séculos de depuração e experimentação social seguidas vezes aparecem como de autoria dos pesquisadores. Mais do que roubo, isso é desrespeitoso à construção coletiva e, se patenteado por pessoas e empresas inescrupulosas transformam-se em fonte de renda para o mercado enquanto as comunidades de onde o conhecimento proveio permanecem na miséria.

A segunda preocupação diz respeito à diferenciação feita por Palechor com relação aos benefícios trazidos pelos conhecimentos. Nas comunidades tradicionais, os benefícios dos conhecimentos são coletivos. No mundo ocidental capitalista, são particulares. Se nas comunidades tradicionais os conhecimentos são utilizados para a construção e compreensão da realidade, gerando melhoramento da qualidade de vida do coletivo, no Ocidente o benefício é particular, pois o pesquisador é o dono do conhecimento e somente vai colocá-lo a serviço do outro mediante algum pagamento. Dessa forma, a socialização do conhecimento é sempre fragmentada e incompleta e só pode ser adquirida por quem realiza pagamento.

O terceiro elemento de diferenciação entre o conhecimento indígena e o ocidental é que o conhecimento tradicional é inalienável, não dependendo de interesses distintos ao serviço da comunidade, está à disposição desta sem nenhum tipo de condição, nem pagamento. Boa parte do conhecimento ocidental é tido como mercadoria.

A quarta diferença é que o conhecimento indígena é integral, holístico, conectado às diversas dimensões do ser humano. Assim, por exemplo, quando se vai tratar da saúde com um médico tradicional, ele não trata somente a pessoa enferma, mas também a família com quem ela convive, a natureza, o mundo espiritual. A doença estaria no contexto de vida da pessoa. Diferentemente, no mundo ocidental o conhecimento é setorizado, dividido cartesianamente em partes.

Com relação à setorização do conhecimento ocidental e à ‘dificuldade’ que indígenas apresentam em manterem-se presos ao fragmento da realidade, há que se considerar como um dos entraves nas orientações de trabalhos acadêmicos na universidade. A lógica da fragmentação e da verticalização do conhecimento está na base da pós-graduação. Uma interculturalidade de duas vias, como veremos adiante, daria conta de fazer com a universidade se modificasse em vez de mudar a lógica indígena de produção, uso e disseminação do conhecimento.

Palechor encerra a comparação entre os conhecimentos tradicionais e os ocidentais afirmando que, nas comunidades indígenas, o conhecimento não é prejudicial, pois estaria sempre ligado à construção social da vida coletiva, buscando harmonizar as relações

dos seres humanos entre si, com a comunidade e com o mundo espiritual. No mundo ocidental, por sua vez, o conhecimento por vezes é lesivo, podendo gerar morte e sofrimento. Com isso Palechor adentra em uma discussão já estabelecida pela escola de Frankfurt na primeira metade do século XX a respeito da instrumentalização dos conhecimentos para o mal efetivada no Ocidente que chega a ameaçar a própria existência humana sobre a terra, através de guerras, da contaminação da floresta, da falta de oxigênio, de água. A terra estaria em risco por conta da falta de freios éticos ao conhecimento ocidental voltado para a maximização dos lucros.

Tomando por base o sentido holístico dos saberes tradicionais e sua diferenciação com relação aos saberes ocidentais, interessante é adentrar nas características do saber ocidental, assim como o fez Edgard Lander (2005), ao passar em revista a sua especificidade. Dialogando com vários autores, o pensador tenta demonstrar como um múltiplo de separações fragmentou o conhecimento ocidental. Arriscaria dizer que elas viciaram o fazer científico, pois dicotomizaram a realidade, opondo elementos complementares.

Uma primeira grande separação que teria acontecido na tradição ocidental do conhecimento é de ordem religiosa: entre Deus (o sagrado), homem (o humano) e natureza. Baseadas na narrativa Bíblica da criação do mundo, as crenças judaico-cristãs não estabeleceram limites ao controle humano sobre a natureza, diferentemente de outros sistemas religiosos. Um Deus que cria o mundo e coloca o ser humano acima das outras criaturas, dando-lhe o direito de intervir no curso dos acontecimentos da terra, se transforma no argumento perfeito

para o domínio de tudo e de todos (BERTING in: LANDER, 2005 p. 9). Pensamos que o encerramento de indígenas e africanos no mundo da natureza, como seres mais próximo dela do que da civilização, seria um reflexo direto dessa separação. A instrumentalização da ciência para o domínio inconsequente da natureza, outra. Talvez esteja aí um dos maiores desafios aos intelectuais indígenas e camponeses, mas também à universidade: reunificar o que foi indevidamente separado.

Com o desenvolvimento da ciência moderna, a separação se acentua, pois o que já vinha distante – a separação corpo e alma, por exemplo – recebe um implemento racionalista. Com Descartes, a ruptura ontológica entre corpo e mente (que esvazia o corpo e o mundo de significado e subjetiva a mente) e entre razão e o mundo (o mundo é um mecanismo desespiritualizado que pode ser captado pelos conceitos e representações construídos pela razão) se acentua e se fixa. Ambas as separações colocaram os seres humanos numa posição externa ao corpo e ao mundo, com uma postura instrumental frente a eles. (APFFEL-MARGLIN in: LANDER, 2005 p. 9). A fissura ontológica entre a razão e o mundo, que não está presente em outras tradições, teria embasado a elaboração de conhecimentos descorporizados e descontextualizados, os quais se pretendem des-subjetivados (objetivos) e universais (LANDER, 2005 p. 9). O desafio que vemos aqui é não procurar o universal no particular, mas a especificidade do local que possa des-essencializar o que forçosamente, através das relações coloniais, se tornou universal.

Edgard Lander conclui que as separações se completam com o que Weber chamou de modernidade cultural, isto é, na crescente cisão

entre a população em geral e o mundo dos especialistas (LANDER, 2005 p. 9). Agora, com a chegada de indígenas e camponeses à Academia, quando parte da população excluída acessa o mundo dos especialistas enquanto sujeitos do conhecimento, e não como meros objetos nas mãos de especialistas, o desafio é criar alternativas epistemológicas a fim de combater o silenciamento e a negação de seus conhecimentos, aproximando a universidade das demandas reais da vida das populações desassistidas, a partir de suas demandas e não do que especialistas imaginam ser a dignidade humana, muitas vezes tributária da vida estéril construída a partir de seus castelos pequeno-burgueses, altamente contaminados pelos valores da colonialidade. O caminho que preconizamos é o da interculturalidade crítica.

A interculturalidade crítica

Está na moda evocar a interculturalidade como solução para os conflitos que ocorrem quando grupos sociais com culturas diferentes entram em contato. Mais do que pensar o contato entre culturas (dado que cultura é uma expressão que pode significar tudo e nada), a categoria interculturalidade tem sido visitada por inúmeros pensadores no intuito de depurá-la, já que de forma rasa é entendida como o simples contato entre os diferentes. Uma síntese desse debate quanto ao conceito publicamos no Dicionário Crítico de Gênero, em forma de verbete, distinguindo entre interculturalidade e interculturalismo. Reproduzimos aqui uma síntese a fim de tentar diminuir parte das dúvidas comumente encontradas nos debates sobre o assunto.

Interculturalidade: termo descritivo que designa, a princípio, a interação ou encontro entre dois ou mais grupamentos humanos. A interculturalidade envolve relações, interações, trocas, reciprocidade, diálogos de grupos humanos diferenciados em todas as dimensões: cultura (em sentido amplo envolve desde costumes, religião, cosmovisão, relações intra e interpessoais, até saberes, fazeres e cultura material específicos), política, sociedade, economia. A interculturalidade envolve, também, o direito e o respeito à diferença em condições de igualdade. Na América Latina, Catherine Walsh (2007) entende que a interculturalidade, mais do que simples inter-relação, tem uma significação ligada às geopolíticas de lugar e espaço, à história de resistência dos grupos subalternos, em especial dos indígenas e dos negros, na busca de construção de um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico orientado para a descolonização e para a transformação. Dessa forma, a interculturalidade é mais que discurso, constituindo-se numa lógica de interpretação da ainda presente colonialidade latino-americana. Para Tubino (2004), a interculturalidade é mais que conceito, ideia ou categoria teórica. É uma maneira de comportar-se, uma proposta ética, uma atitude, maneira de ser. Por estar centrada nas relações entre as culturas, no espaço comum ocupado por elas, a interculturalidade vai além da multiculturalidade, do reconhecimento das diferenças culturais. Por isso, há teóricos que a veem também como projeto, no sentido de interculturalismo.

[...] Interculturalismo: fenômeno que se desenvolve a partir da Europa, causado pela afluência de imigrantes àquele continente, e da América Latina, causado principalmente pela ação política dos povos ameríndios e afrodescendentes. Supõe a multiculturalidade, constituindo-se, no entanto numa reflexão sobre a interculturalidade. O interculturalismo possui duas acepções: a) é tematização teórica sobre o fenômeno da interculturalidade, tornando-se um campo de estudos; b) é projeto político de relações entre diversas culturas.

Num esforço de classificação ampla das perspectivas do uso do interculturalismo chega-se a dois tipos, funcional e crítico: a) O interculturalismo funcional defende o diálogo intercultural e o reconhecimento intercultural sem tocar nas estruturas sociais que

geram as desigualdades sociais. Esse tipo de interculturalismo não questiona as assimetrias socioculturais, políticas e econômicas existentes entre os grupos subalternizados e os grupos hegemônicos. Nele, o discurso sobre a cultura substitui o discurso sobre a pobreza, ignorando-se a injustiça distributiva, as desigualdades econômicas, as relações de poder entre os gêneros, classes sociais e grupos étnico-culturais. Um caso típico de interculturalismo funcional é o multiculturalismo anglo-saxão (TUBINO, 2004); b) O interculturalismo crítico, por sua vez, segue o princípio ideológico anticolonialista, anticapitalista, anti-imperialista e antissegregacionista. Por esse motivo, indica uma política cultural de transformação estrutural para além do simples reconhecimento ou inclusão, pois se debruça sobre as causas históricas da desigualdade entre os grupos humanos visando à suplantação das assimetrias sociais e à construção de uma proposta alternativa de sociedade e de civilização. O interculturalismo crítico se apresenta, assim, como uma nova tarefa intelectual e prática ao levar ao desenvolvimento de uma teoria crítica do reconhecimento, combinando-a com a política social da igualdade (TUBINO, 2004). O interculturalismo crítico propõe o diálogo intercultural, considerando, porém, as relações de poder nas quais este diálogo está inserido. Por visar à construção de um mundo outro, o interculturalismo crítico defende uma ética inter e transcultural (RAMOS in: TEDESCHI e COLLING, 2015: 383-388, grifo no original).

Usualmente, tem-se utilizado o termo interculturalidade crítica no sentido de interculturalismo crítico. Embora possa parecer equivocado, como o uso já se naturalizou nos debates acadêmicos, esse é o sentido que utilizamos neste texto.

Consideramos importante frisar que, mais do que a palavra interculturalidade, a expressão diálogo de saberes tem sido a preferida dos movimentos sociais das comunidades tradicionais por explicitar, já na sua formação, uma atitude ativa de defesa dos conhecimentos das comunidades diante da ciência ocidental. Isso não esvazia, contudo, o

sentido da interculturalidade crítica, pois o que se pretende, ao final, com o diálogo de saberes, é afirmar a diferença, equiparar saberes e práticas com o objetivo de superar as desigualdades sociais, políticas, econômicas e de conhecimento próprias da colonialidade. Em outras palavras, pretende-se descolonizar a sociedade, propondo, no campo do conhecimento, outra geopolítica do saber.

Os desafios que percebemos com relação à interculturalidade são muitos. Salientamos a necessidade de que ela seja, de fato, crítica e não funcional. Se assim não for, será um espaço de mascaramento dos conflitos e conduzirá a uma nova colonização. No entanto, mesmo sendo crítica, a interculturalidade é um espaço de conflitos constantes devido à intensa negociação de sentido e de poder. O desafio que se impõe com relação a isso é não tomar os parceiros da caminhada como inimigos.

Importante também é pensar que a interculturalidade não pode ser de uma única via. Espera-se que ela seja transformativa tanto para indígenas e camponeses quanto para as instituições sociais e para a sociedade como um todo.

Resta ainda o desafio de que a interculturalidade que não reifique a cultura. Temos aqui um desafio do tamanho do mundo, pois a interculturalidade crítica supõe igualmente um olhar crítico sobre as culturas. Exemplificando: dizer que o machismo é estrutural no mundo camponês ou em alguns espaços indígenas não o torna um valor positivo, devendo ser combatido apesar de 'cultural'. Uma interculturalidade de fato crítica leva a uma ética transcultural que

respeita a diferença, mas se opõe a todo e qualquer tipo de dominação, exploração, morte, indignidade.

Saber prático x saber teórico/retórico

Os indígenas e os camponeses, quando assumem a função de intelectuais, correm um risco considerável que poderíamos designar de descolamento da realidade. Os típicos intelectuais ocidentais são pessoas que não sujam as mãos e os pés. Muitos deles falam do alto de suas cátedras, ensinando o que leram ou as conclusões a que chegaram em seus laboratórios altamente higienizados de povo, mas não o que vivem. Via de regra, essas pessoas apresentam uma retórica bastante convincente, porém pouco prática e, às vezes, inexequível, quando não equivocada ou mal-intencionada. Esse é um cuidado que os pesquisadores/educadores da FAIND/UFGD tem na mais alta conta.

Dado que em boa parte do universo indígena, a exemplo dos Guarani e dos Kaiowá, e dos camponeses, o ensino se dá pelo exemplo e não pela fala, pela vivência da teoria, o desafio dos intelectuais organicamente ligados a essas realidades é não subirem no pedestal da vaidade acadêmica, das políticas de produtivismo, e se distanciarem da realidade de suas comunidades. Têm esses intelectuais a necessidade de teorizarem a sua prática e qualificar a prática através do domínio teórico. Assim, de forma reflexiva, poderão interferir na ciência ocidental e nos seus agentes avançados, a universidade, mudando-a através da práxis.

As necessidades cognitivas e os projetos sociais

Como já dissemos, apesar de todo esforço colonialista de apagamento e silenciamento dos saberes tradicionais, muitos deles continuam vigorosos. No tocante à América Latina, Maritza Monteiro pensa existir uma episteme de resistência, a qual é tributária, sem dúvida, da defesa da vida comunitária em contraposição ao pensamento liberal. A pensadora salienta o que considera central nesse paradigma:

Uma concepção de comunidade e de participação assim como do saber popular, como formas de constituição e ao mesmo tempo produto de uma episteme de relação; A ideia de libertação através da práxis, que pressupõe a mobilização da consciência, e um sentido crítico que conduz à desnaturalização das formas canônicas de aprender-construir-ser no mundo; A redefinição do papel do pesquisador social, o reconhecimento do Outro como Si Mesmo e, portanto, a do sujeito-objeto da investigação como ator social e construtor do conhecimento; O caráter histórico, indeterminado, indefinido, inacabado e relativo do conhecimento. A multiplicidade de vozes, de mundos de vida, a pluralidade epistêmica; A perspectiva da dependência, e logo, a da resistência. A tensão entre minorias e majorias e os modos alternativos de fazer-conhecer; A revisão de métodos, as contribuições e as transformações provocados por eles (MONTERO *in.*: LANDER, 2005 p. 15)

Diante das mudanças elencadas nesse novo cenário do conhecimento na América Latina temos, sem dúvida, a presença de indígenas e camponeses. No presente momento, devido à conjuntura política e econômica mundial e nacional, um dos maiores desafios desses dois públicos é assegurar os direitos adquiridos a duras penas, dentre eles o de manter-se no ambiente acadêmico. Os intelectuais indígenas e camponeses, como pesquisadores sociais, terão de, nos

próximos anos, fortalecer as utopias e as formas de lutar por elas. Para isso, impõe-se o desafio da resistência epistemológica.

Se os conhecimentos foram usados para a dominação, os pesquisadores sociais têm o desafio de usá-los para a libertação. Resistir ao paradigma eurocêntrico hegemônico (patriarcal, capitalista, masculino e cristão que se pretende universal, neutro e objetivo) se impõe como o único caminho para a continuidade física, étnica e de classe. A resistência epistemológica é ao mesmo tempo recusa à colonização do ser e do saber, mas também afirmação das pessoas do meio popular e seus saberes e lutas. Não é possível separar a formação acadêmica da construção da justiça e da cidadania, pois a justiça social caminha *pari passu* com a justiça cognitiva.

Já afirmamos em vários outros lugares e voltamos a frisar que não se pode ficar dependente somente dos conhecimentos de fora, de suas respostas, sendo necessário valorizar os conhecimentos milenarmente elaborados pelas comunidades, pondo a nu os conhecimentos ocidentais que classificaram e hierarquizaram os povos e seus saberes. Isso levará a novos modos de perceber a realidade.

Ao nos encaminharmos para o final de nossas reflexões, é importante elucidarmos que nem todos os saberes ocidentais estiveram do lado da colonização, dando-lhe subsídio. Os saberes ocidentais não são todos monolíticos, há neles fissuras. O que se diz é que o paradigma hegemônico é colonial e colonizador. Uma crítica embasada da episteme colonial dará conta de avaliar a pertinência social desses saberes, de buscar aqueles que possam auxiliar na construção

de outras perspectivas sociais, mas também de questionar e abandonar aqueles que lhe são perniciosos. A interculturalidade pressupõe isso: que se busquem em outras tradições epistemológicas aqueles saberes que possam ser úteis para a construção da dignidade humana.

Usando Arturo Escobar, resumimos os desafios colocados aos intelectuais indígenas e camponeses da seguinte forma: “como transformar o conhecimento local em poder, e este conhecimento-poder em projetos e programas concretos? Como podem as constelações de conhecimento-poder construir pontes com formas especializadas de conhecimento quando for necessário ou conveniente, e como podem ampliar seu espaço social de influência quando são confrontadas, como é o caso com frequência, em condições locais, regionais, nacionais e transnacionais desfavoráveis?” (ESCOBAR *in*: LANDER, 2005 p. 72)

Considerações Finais

A chegada de camponeses e indígenas à universidade brasileira tem causado um grande movimento tanto nas comunidades camponesas e indígenas quanto na universidade. Porém, ainda há um longo caminho a percorrer quando se pensa o acesso, a permanência e saída desses intelectuais com qualidade acadêmica e social. Justo seria afirmar que, infelizmente, a universidade não tem se preparado a contento para o recebimento dessas pessoas, mas que também nem todas as instituições querem se preparar para isso. Muitas não somente estão bem acomodadas na epistemologia colonial como pensam ser

esse o caminho correto a seguir. O que percebemos, entretanto, a partir da Faculdade Intercultural Indígena da UFGD, é que é possível estabelecer um diálogo de saberes enriquecedor tanto para a universidade quanto para os intelectuais indígenas e camponeses e suas comunidades.

Epistemologicamente, os desafios são inúmeros, tratamos apenas de alguns deles no espaço exíguo de um texto, pois passamos por um processo mundial de recolonização nos moldes coloniais, com o enfraquecimento das políticas públicas de inclusão social e com o reordenamento das forças silenciadoras, as mesmas que sempre estiveram na base da colonialidade, de modo que têm sido bastante comuns os ataques à epistemologia decolonial. Essa epistemologia já demonstrou estar do lado da dignidade humana e do respeito à diversidade sociocultural. Escrever sobre isso, pensando nos intelectuais indígenas e camponeses significa apoiar-lhes na disputa que fazem ao defender uma função social que ainda não se consolidou a contento na academia, mas que resiste diante do monstro da economia de mercado, articulada com as forças conservadoras obscurantistas de um passado que ainda é preciso suplantar.

Referências Bibliográficas

ARÉVALO, Libio Palechor. Epistemología e investigación indígena desde lo propio. **Revista Guatemalteca de Educación**, Universidad Rafael Landívar, Instituto de Lingüística e Interculturalidad, Guatemala, año 2, n. 3, p. 195-297, 2010.

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. Desafios das epistemologias decoloniais e do paradigma ecológico para os estudos de religião. **Interações**, Belo Horizonte, Brasil, v. 13. n. 23, p.94-114, jan. /jul. 2018.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago e GROSGOQUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel, *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. **El giro decolonial, reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.**, Bogotá: Siglo del Hombre Editores. 2007. p. 9-24.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. **El giro decolonial, reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores. 2007. p. 79-92.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 63-79.

JAPIASSÚ, Hilton. **O mito da neutralidade científica.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 8-23.

POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica.** São Paulo: Cultrix, 1972.

PORTO-GONÇALVES, Carlos. Apresentação da edição em português. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 3-5.

RAMOS, Antonio Dari. Inter/multiculturalismo; Inter/multiculturalidade. *In*: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio (Orgs.). **Dicionário Crítico de Gênero.** Dourados, MS: Editora UFGD, 2015. p. 383-388.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Entrevista). **Revista da Universidade Federal de Minas Gerais** Ano 3 - nº. 8 – Outubro de 2005 [On Line]. Disp.: <https://www.ufmg.br/diversa/8/entrevista.htm> Acesso: 20/05/2020.

TUBINO, Fidel. **Del Interculturalismo Funcional al Interculturalismo Crítico.** 2004. Disp.: http://www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf. Acesso em: 10 maio 2012.

VALENÇA, Marcos Moraes. **Ecologia de saberes e justiça cognitiva.** O movimento dos trabalhadores rurais sem-terra (MST) e a universidade pública brasileira: um caso de tradução? Faculdade de Economia da Universidade de

Coimbra. Coimbra, 2014 [Tese de Doutorado].

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón. **El giro decolonial, reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. 2007. p. 47-62.

Lugar de Saber: As “casas de reza” kaiowá

Cândida Graciela Chamorro Arguello¹

Considerações iniciais

A produção de conhecimento se dá num determinado lugar, não no vazio. Os saberes dos povos indígenas não fogem a essa regra, sem tekoha não há teko, sem um lugar e sem um grupo social não se reproduz nem se cultiva um modo de vida. Neste artigo, considero a casa de reza kaiowá como lugar por excelência onde se processa e atualiza o conhecimento kaiowá, através de líderes indígenas que se orientam por um passado histórico e por ideais míticos que transbordam os tempos. A necessidade de tecer pontes entre esse lugar de saber e as escolas indígenas é um desafio apontado neste artigo.

Casa de reza

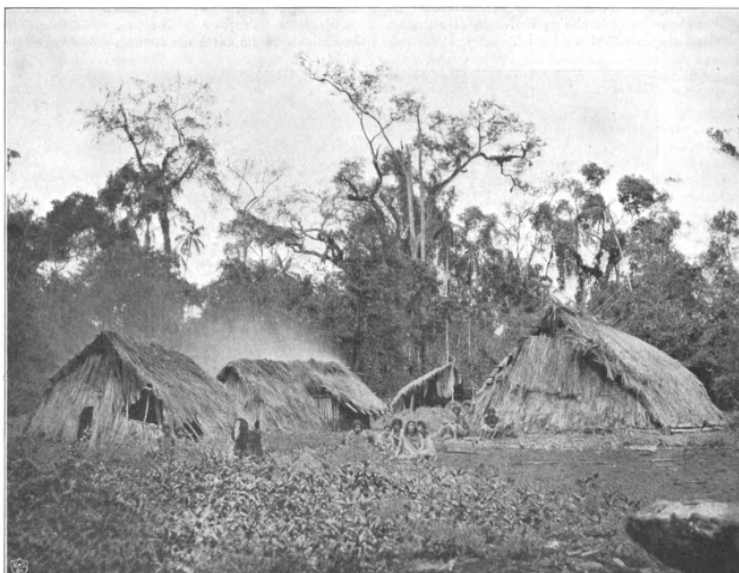
Óga pysy ‘casa ampla’, *ogusu/ongusu* ‘casa grande’, *óga jekutu* ‘casa [cujo teto] finca-se no chão’ são algumas das expressões que descrevem a casa tradicional kaiowá, conhecida como “casa de reza”, hoje em dia. No passado, quando o povo era mais numeroso, tinha

1 Doutora em Antropologia e Teologia gracielachamorro@ufgd.edu.br

mais autonomia sociopolítica e vivia da agricultura, da caça, da pesca e da coleta dos recursos naturais, a casa tradicional, a casa grande era, sobretudo, uma casa comunal, residência de uma família extensa, composta de 100 a 400 pessoas.

Até a segunda metade do século XIX, temos notícias de que os Kaiowá construía várias casas grandes num local, uma para moradia, outra para guardar a colheita, outra para seus ritos e reuniões e outra para hospedar visitantes. Podem ter tido esses usos as casas fotografadas pelo alemão Franz Heller, em 1872, no Paraná, certamente entre os descendentes dos Kaiowá que emigraram a então Província de São Paulo, desde a primeira metade do século XIX, atraídos pelo fazendeiro e político Barão de Antonina.

Königswald descreveu a casa: sua base era um retângulo de seis a oito metros de largura e de oito a quinze metros de longitude, de acordo com a quantidade de moradores. A estrutura era de taquara ou de troncos grossos como o braço. Os troncos eram fincados no chão, em posição inclinada e oposta, alcançando uma altura de 3,5 a 5m. As vigas eram amarradas com cipó e cobertas até o chão com folhas de palmeiras ou sapé. No meio, do lado mais comprido da casa, abria-se a porta. A construção era uma ação coletiva organizada por um líder. Ao seu redor, faziam-se cercas e paliçadas de proteção contra assaltos de inimigos.



Königswald, Die Cayuáz [1908] In: CHAMORRO & ROTH, 2012, p. 210.

Sobre casas comunais mais antigas, há registros desde o século XVII. Um jesuíta que percorreu o sul da região, onde se tornaria mais tarde Mato Grosso, escreveu em 1620, que as casas comunais eram bem-feitas, armadas sobre pilares grossos de madeira e cobertas de sapé. Seu tamanho dependia do tamanho da comunidade. Algumas tinham oito ou dez pilares, outras mais. Elas não tinham divisão alguma, tudo era exposto. Entre um pilar e outro residiam duas famílias nucleares, cada uma com seu respectivo fogo, de modo que se podia saber quantas famílias moravam na casa contando esses esteios. Dormiam em redes penduradas em uns paus; eram tantas que de noite não se podia andar pela casa. Algumas tinham pelos lados paredes de taipa ou taquara. A casa tinha uma abertura principal num dos lados

mais longos do telhado e duas menores nas laterais (CORTESÃO I, 1951, p. 162-174). Dados como este podem ser lidos em cartas ao longo do século XVII e XVIII.

No século XIX, ainda há notícia de muitas casas comunais, como esta **casa kaiowá em construção**, registrada em aquarela pelo sertanista Henrique Elliot, durante sua viagem de 1857 pelo Sul de Mato Grosso, à margem do rio Amambai.



Fonte: Aquarelas de J. H. Elliot. In: HARTMANN, 1975, p. 119.

Esta imagem é muito importante, pois mostra a relação da casa com a roça e a mata. As indígenas chegam carregando os frutos em seus *mynakũ*, esses cestos longos que pendem de suas cabeças. Um homem com o arco indica outro aporte para a economia doméstica, a caça. A roça era feita numa clareira na mata, agroflorestal, diríamos hoje; os animais de caça são, sobretudo, habitantes da mata. Para a casa comunal convergiam vários caminhos que relacionavam a casa

com outros lugares de saber, habitados por seres que exerciam uma forte influência sobre os humanos, colocando também limites a suas ações.

Casa de reza

Como as casas comunais se tornaram casas de reza? Entendo que isso se deu com o contato compulsório dos Kaiowá com não indígenas e com a incorporação dos indígenas nas frentes econômicas introduzidas no estado, que redundou em progressiva desorganização social e dependência econômica desde fins do século XIX e durante todo século XX. Com isso, as casas grandes perdem sua função econômica e social e começam a escassear.

James Watson (1952, p. 83) anotou no início dos anos 40 que a unidade básica de produção e consumo já era a família nuclear, na região de Tacuapiry. A família nuclear era composta pela esposa, o marido e seus descendentes. Estes viviam juntos numa casa pequena com paredes de bambu e telhado de sapé, produzindo de acordo com as normas tradicionais de divisão do trabalho por sexo e idade. O que cada família nuclear produzia era destinado ao seu próprio consumo. Muito pouco do que era consumido vinha de fora.

A essa realidade socioeconômica, Watson contrapõe a casa grande, que fora a residência de uma família extensa. Havia então uma única casa grande em Tacuapiry que o autor considerou “esqueleto de uma família extensa”. Na sua avaliação, o processo de adoção de moradias menores no lugar de uma única casa grande se deu porque

a casa grande já não era a referência simbólica para uma economia e uma identidade baseadas na família extensa. Ela tinha se tornado o local onde eram realizadas as festas e onde as famílias se encontravam, consumiam a produção e celebravam sua identidade.

No fim dos anos 1940 e início de 1950, Egon Schaden (1974) escreveu que a casa tradicional existia “a título de exceção e sobrevivência”, em três aldeias kaiowá: no Panambi, que na época incluía Panambizinho, em Dourados e em Tacuapiry. Para ele, essas casas já não eram unidades econômicas nem unidades sociais. As famílias tinham se nuclearizado, pelas transformações na vida econômica em curso, na maior parte dos núcleos de assentamento guarani e kaiowá, na época. Ao mesmo tempo, o autor destacou que um índice inequívoco do grau de desorganização social estava ligado ao progressivo abandono dos padrões de trabalho coletivo (SCHADEN, 1974, p. 49).

Os trabalhos coletivos, ou puxirões, de muita transcendência no passado, já vinham diminuindo na metade do século XX, segundo os antropólogos Galvão e Watson. Schaden (1974, p. 73), porém, fez uma interessante constatação ainda em 1950. Ele observou que a roça do líder religioso Pa’i Chiquito tinha umas 1.400 mãos de milho (cada mão tem 15 atilhos de 4 espigas); a do filho e as dos genros tinham umas 300. Para Schaden, a roça de Pa’i Chiquito tinha mais milho porque, além do trabalho que seu filho e seus genros faziam para ele na sua roça, ele (Chiquito) também organizava os puxirões por ocasião das festas de chicha. Na festa firma-se uma espécie de compromisso de cooperação entre quem convidou e as pessoas que compareceram

à festa. Não por acaso, a casa de Pa’i Chiquito, era uma casa grande. Tinha 18m de comprimento e 8m de largura. Seu teto-parede tinha quatro faces. A cumeeira se estendia em sentido Norte-Sul. A abertura principal abria-se a Leste, na mesma altura na parede oposta estava o altar. As aberturas laterais eram menores. O pátio de uns 500 metros quadrados se abria na frente da porta central. Na construção não se usava prego, ela era totalmente amarrada com cipó (Schaden, 1974, p. 74).

Schaden, como Galvão e Watson, fez seu trabalho de campo entre os Kaiowá, sobretudo em reservas indígenas demarcadas pelo SPI. Eles não adentraram as fazendas onde viviam os “índios dispersos”, como eram chamados na época aqueles que estavam fora das reservas. De modo que pode ter havido muito mais casas grandes kaiowá, na década de 1940. É o que sugerem as falas de indígenas octogenários de Dourados e Guyra Roka, com quem conversamos entre 2008 e 2010.

Naci lembra de seu pai Amâncio. Ele viveu na década de 1930-1940 no “Tobilho”, no português indígena, nas imediações da atual localidade de Cristalina, município de Caarapó-MS. Perto de sua casa havia um perobal com muitas outras plantas mais baixas, uma mina de água e sua roça. Ele plantava de tudo: abóbora, banana, cana-de-açúcar, mandioca, milho e feijão de várias espécies. Sua casa era grande, uma *óga pysy*. Amâncio era da geração de Kaiowá que usava *tembeta*, enfeite labial. Era rezador e sabia curar as pessoas, com palavras e remédios da mata e do campo, descobria com cantos de onde, no espaço sideral, provinham as crianças e, com isso, seus nomes. Na sua casa não vivia

muita gente, mas era frequentada por muitos. Tinha deixado de ser comunal e passado a ser local de reuniões e rituais. Quando Amâncio e sua família foram expulsos de seu *tekoha* pelos que se diziam “donos” da terra no final dos anos 1940 e início dos 50, “deixaram tudo para trás, sua casa grande, sua mata, sua roça, seus rituais e começaram a vagar pelas colônias e fazendas atrás de *chánga*, trabalho temporário”.

As festas -Rosinha se alterna com Naci no relato que incluem outras comunidades vizinhas- no Enganho Mangára, perto da atual retomada de Passo Piraju, se faziam também na casa grande. Lá havia *chiru* ‘conjunto de cruzes especiais kaiowá’, havia o altar e a bebida fermentada kaiowá. Fazia-se a festa da colheita do milho, dançava-se e cantava-se *guahu* e *kotyhu*, curavam-se as pessoas com palavras, com os cantos *ñevanga*. Todos os homens portavam o enfeite labial. Quando foram expulsos de lá, alguns cruzaram o rio Dourados, outros foram para Caarapó, Amambai, Paraguai. Tudo mudou. Já não se podia celebrar o milho, o menino, a menina, fazer as cerimônias que curam. Já não se podia usar o enfeite labial. As casas grandes deixaram de ser necessárias e construídas, pois tinham perdido, além de sua função econômica e social, sua função ritual. E deixou de ser construída.

Casas de reza que ruíram sozinhas e casas que foram queimadas

Nos anos 1980, no Panambizinho, havia três “casas grandes”. A maior era casa ritual, local de reuniões e residência do casal Mariana e Paulito Aquino. A outra casa, menor, era só moradia, de Ramonita e

Pa’i Chiquito. A terceira, ainda menor, era moradia de Dorícia Pedro e Lauro Concianza. Com os casais, moravam crianças, geralmente netas e netos, que lhes auxiliavam na lida diária. Segue a foto da casa maior.



Casa de Reza do Panambizinho 1989 Foto: Graciela Chamorro, in: CHAMORRO, 1995, p. 241.

Mais de 30 anos depois, no Panambizinho, há em 2020 uma única casa de reza em uso, construída em 2014, não mais como local de rituais coletivos, mas como moradia, de Nelson Concianza e Rosalina Aquino².

2 A casa foi construída com recursos do MEC via Programa de Extensão (PROEXT) do departamento de Antropologia da UFF, **Vídeo e Transmissão de Conhecimento: Valorização dos saberes tradicionais Guarani, Mbyá e Kaiowá**, 2014 e 2015, coordenado pela professora Ana Lúcia Ferraz. A mediação foi do cineasta douradense Iulik Lomba de Farias, que articulou a participação dos jovens da ASCURI - Associação Cultural de Realizadores Indígenas, na construção, com os familiares de Nelson e Rosalina (Dados compartilhados pelo mediador, via e-mail, 13 de junho de 2020).

Seis anos depois de sua construção, a casa começa a se deteriorar. Iulik Lomba de Farias (Comunicação pessoal através de mídia eletrônica, 11 de junho de 2020), que acompanhou e possibilitou o apoio financeiro para a construção da casa, propôs a Nelson arrumá-la, para conter o deterioro. Nelson lhe respondeu, que não, que deixasse essa como estava e que construísse outra nova, ao lado. E parece ser esse o costume, deixar a casa velha ruir sozinha. A nova ao lado, pode ser ocupada por pessoas mais jovens, na opinião de nosso interlocutor. Outras casas foram construídas neste tempo. A construção da casa de Laudelino e Iracema está registrada no filme *Ongusu Parahei Ha Kotyhu* – Cantando e dançando na Casa de Reza Kaiowa, que proximamente estará na internet.

As casas de reza que cheguei a conhecer, dos anos 1980 em diante, duraram em torno de 8 a 12 anos, dependendo do material utilizado, da habilidade do construtor e do tipo do solo. Durante esse tempo, essas casas não passavam por uma reforma. Elas iam se deteriorando progressivamente. Foi assim com a casa de reza de D. Floriza e S. Jorge. Ficou em decomposição por mais de dois anos, foi ruindo e ruindo até quebrar-se uma das vigas. Só então foi derrubada definitivamente. Foi assim também com a casa que fora de Jairo Barbosa e Aparecida Aquino, como consta na foto abaixo.



Foto: Baerbel Fuenfsinn, Panambizinho, julho de 2017.

Em Dourados, foram construídas várias dessas casas de reza no final dos anos 1980 e início dos 90, no auge dos suicídios de jovens na reserva. Com isso, pretendia-se redinamizar as rezas e reequilibrar a energia vital que mantém as pessoas agarradas à vida. De 2002 a 2005, a prefeitura de Dourados implementou o projeto “Oygusu: para o fortalecimento da cultura Kaiowá/Guarani” na reserva local, que resultou na implantação de várias ações em prol da segurança alimentar, da geração de renda e do fortalecimento cultural. Ao todo foram construídas seis casas de reza na Jaguapiru e duas na Bororó, tendo como responsáveis dos mesmos Romero Martins (Patonho), Miguel Fernandes, Neves Cabrera, Getulio Juca, Jorge da Silva, Antonio Carlos Duarte, Adimiro Arce e Valério Vera. As casas tinham 8m de largura x 15m de comprimento x 7m de altura. Consta no projeto que o uso da casa grande estava desestimulado na reserva,

pois as referências políticas e religiosas tinham se diluído pelas novas estruturas de poder representadas na aldeia pelo capitão e pela entrada das igrejas neopentecostais. A observação fazia todo sentido, pois várias dessas casas ruíram nas chamas de incêndios, provavelmente, criminosos. As que persistiram, tornaram-se lugares de referência para indígenas e não indígenas que desejavam se instruir nos saberes indígenas religiosos, filosóficos, cosmológicos e na cultura material.

Uma das casas que permaneceu, a do Seu Jorge e Dona Floriza foi reconstruída duas vezes. A do Adimiro e Antônia não foi reconstruída. A do Getúlio e Alda, que havia sido incendiada, foi reconstruída uns anos depois, em outro local, no mesmo pátio. Esta foi novamente incendiada, na madrugada de 8 de julho de 2019. Que motivações podem levar alguém a incendiar uma casa como essa? Seria intolerância religiosa? Vingança? Provocação? A primeira é a hipótese mais divulgada. Como é sabido, na reserva de Dourados há em torno de 100 congregações religiosas cristãs, a maior parte delas de orientação neopentecostal, que julga os rituais afro-brasileiros e indígenas como práticas diabólicas que devem ser banidas, destruindo seus locais de culto e seus líderes, como consta nas redes sociais. Frente à centena de igrejas locais na reserva, as duas casas de reza kaiowá e a casa de reza guarani –reerguidas graças ao esforço das respectivas famílias e à solidariedade de parceiros e parceiras não indígenas– pedem que sejam respeitados os lugares de culto, que a aproximação seja mediada pelo diálogo.

O tempo da casa de reza

Por que dura tão poucos anos uma casa de reza?³ Por que ela não é consertada ou reformada? Com isso ela poderia durar mais tempo? Um Kaiowá responde “para que cada indígena tenha a oportunidade de aprender a construí-la, se a casa durasse uns vinte, trinta anos, no mínimo uma geração de jovens terá perdido as aulas”. Sob o efeito dessa afirmação acompanhei a construção da casa de reza de Dona Floriza e Seu Jorge de setembro de 2019 a março de 2020, em Dourados. Nesse período, pude perceber que, durante a construção, processavam –se, com certa formalidade, saberes que costumamos chamar “tradicionais” e que são da ordem da arquitetura, arte, cosmologia, engenharia, história, etc.

Como eu sabia que na construção o Seu Jorge usava arame, parafusos e pregos e não mais cipós, eu lhe propus alugar uma máquina para perfurar a terra onde seriam fincados os pilares da casa, ele não me respondeu diretamente, pediu à sua esposa que o fizesse. E ela me explicou, dias depois, que não usariam essa máquina porque ela era muito rápida e não daria tempo de aprender. Em um dia, o serviço dos buracos ficariam prontos e os filhos não teriam visto o pai fazer com sua própria força o primeiro buraco nem o acompanhariam nos seguintes. Floriza falou com segurança que seu esposo e filhos iriam fazer os buracos com pá de ponta e cavadeira com cabo de madeira, ferramentas de trabalho usadas pelos Kaiowá desde há muitos anos. A

3 Para alguns líderes, é necessário fazer o *mbojo'a* ‘reforçar o sapê, colocar maços novos sobre os velhos’. Como se crê que esse serviço deixaria estéril a pessoa que o executa, essa crença pode ser a razão de os índios apenas apontarem a necessidade de consertar as casas, sem concretizá-la.

máquina, não, lhes roubaria o tempo de aprendizagem.

Um outro pedido de Dona Floriza foi que levássemos panos de algodão cru e linhas de lã nas cores amarela, alaranjada e vermelha, porque enquanto os homens constroem a casa, as mulheres cuidam do corpo. Elas preparam os alimentos, costuram roupas brancas novas, enfeitam-nas com flores de linha colorida e produzem adornos corporais diversos. Da explicação da minha professora kaiowá, entendi que a casa grande é um lugar de referência para “os antigos” se orientarem numa ordem maior, no universo, ao mesmo tempo ela é como um macrocosmo para o corpo humano. Semanas depois, quando a casa já estava erguida, ficou mais clara essa aula para mim.

A casa é como uma pessoa olhando com os braços estendidos para o leste, para o sol nascente, para o amanhecer. A porta principal é sua boca. Logo está a garganta, o lugar onde se produz a fala, a palavra, a alma. A cada lado da porta principal estão as clavículas da casa. O vasto espaço interior são as entranhas, seus órgãos vitais. Encostada nas costelas que dão de frente para a boca da casa, estão os *chiru*, cruces especiais muito estimadas pelos kaiowá. Mais do que cruces, seres portentosos que mantêm o equilíbrio entre a força dos ventos, das chuvas, dos terremotos e dos raios, na terra. No corpo humano, ela explica, as profundezas da garganta estão encostadas na parte interna da extremidade superior do osso esterno. Este lugar, este “órgão”, na linguagem religiosa, é a cruz do corpo humano. Seu centro vital. É aí que a criança chora ao nascer, é daí que a pessoa expira ao morrer. Expiração. “Expírito”. A pessoa que morre é uma “ex-cruz”.

Floriza vira-se na direção das futuras portas laterais, uma ao norte e outra ao sul e aponta. São os braços, eles estão levantados, dá para lhes ver as axilas. E volta seus olhos para a cumeeira da casa, segue-a com seu dedo, é a espinha dorsal, a coluna vertebral do corpo. As vigas de taquara arqueadas até o chão são suas costelas, o sapê são seus músculos, sua pele, seus cabelos. A parte de trás da casa são as costas. É a tarde, o entardecer. A pessoa com mais de trinta, quarenta anos está desse lado, do lado da tarde, no tempo do sol; está nas costas da casa, na geografia do corpo. E o poente é o lugar dos corpos defuntos, por isso a casa não tem abertura nesse lado. Cada palavra da língua kaiowá usada nesta aula é como uma pétala, na imagem da flor que desabrocha no processo ensino-aprendizagem. Cada palavra está ligada a muitas outras pétalas com quem forma uma família de palavras, um feixe de imagens que convergem, para mim, num conceito: a casa de reza é um ser vivo interligado com outros seres vivos, é um lugar que estimula a memória e a criatividade e atualiza o passado.

Já com os panos e os aviamentos solicitados, acompanhei por alguns dias a confecção dos paramentos corporais durante a construção da casa de reza. Esta abriu espaço àquela, como se uma estivesse amarrada na outra. Também é tempo de apoiadores e apoiadoras da construção da casa refazerem seus corpos. Floriza mede minha cintura e outras partes do corpo. Os enfeites fortalecem partes vulneráveis e expostas do corpo, como as juntas, a cabeça, o peito, o pescoço. O cuidado com o corpo alude a um termo muito recorrente na filosofia kaiowá: *nemoatyro*, traduzido por “adornação”, renovação,

purificação, no português kaiowá. Nas palavras do professor Daniel Lemes, Kaiowá de Amambai, “a casa de reza também é fundamental para purificação dos corpos”. E Daniel, como os mestres e as mestras tradicionais, relaciona essa purificação com os rituais de iniciação, com as celebrações da colheita do milho kaiowá, com o ritual de nomeação da criança e os rituais de cura. Todas essas cerimônias agem sobre a vulnerável vida humana, sobre sua dependência, simbolicamente, e lhe indica sua condição dependente: no campo da onomástica, dos nomes que habitam outros patamares, mas também na comunidade; no campo da sexualidade, dos padrões e ideais de ser homem e mulher convencionados no passado em outro meio-ambiente, econômico e social; no campo metafísico, da arte da palavra, da poética, do canto, da dança e das rezas, que conectam os humanos com outros seres portentosos, cujos poderes precisam ser equilibrados. Estes rituais marcam, com o processo de construção da casa reza, um dos poucos momentos formais de ensino-aprendizagem.

Casa de reza e pertença à terra

A construção de uma casa de reza tem sido demandada por homens e mulheres que se orientam pelos saberes “tradicionais” nas reservas e nas terras indígenas regularizadas e pelas comunidades em situação de acampamento, nas retomadas. Neste último caso, muitos líderes entendem que, para permanecer nos acampamentos de retomada, precisa ser levantada uma casa de reza, para reinstaurar alguns procedimentos que podem reconectar a nova comunidade com os lugares evocados ao proferir as rezas, cantar os cantos, ouvir o

som da terra sob a pressão do bastão de ritmo no chão, fazer soar as maracas, agregar os corpos e dançar.

Compartilhei com Floriza que nos acampamentos os parentes parecem querer mais casa de reza que nas reservas. Ela responde. No solo das entranhas da casa, o grande útero, costumava-se enterrar, a placenta e o pedaço do umbigo do recém-nascido, marcando-se com isso a relação do bebê com sua terra. Esse costume, remarca Dona Floriza, é o que ligava o novo ser com o lugar. Não é a morte, o cemitério, que diz que a terra pertence ao Kaiowá, é o nascimento que afirma que o Kaiowá pertence a essa terra. Por terem nascido em hospitais, onde a placenta e o umbigo são lixos, muitos jovens hoje não têm pertencimento, lamenta a líder. Há que se construir pelo menos uma casa nesse lugar. Entendi que a casa grande trará de volta, simbolicamente, vários seres e saberes que dão equilíbrio ao universo. Ela dará coragem para resistir à dura realidade, estimulará a memória coletiva, dinamizará as imagens espaciais paralisadas no passado em imagens vivas, sustentadas por um profundo sentimento de pertença.

Aos indígenas lhes é difícil construir uma casa grande com recursos próprios. Os que se interessam, geralmente, têm poucos recursos e os parentes que acedem a um bom salário geralmente estão interessados em outras coisas. O fato é que tanto nas reservas como nas retomadas já não se acham todos os materiais necessários: madeira, taquara, cipó e sapê; tampouco há caça e colheita suficiente para alimentar os homens, uns dez, que trabalharão pesado, por alguns meses, na construção. A ressalva dos Kaiowá é que pelo menos o “saber fazer” ainda existe, o que, se não for ensinado para as novas gerações,

também desaparecerá. Faltará no futuro como falta hoje o sapé e a taquara em alguns lugares. Por isso eles apelam para a administração pública e para a solidariedade de não indígenas, pois entendem que se o saber fazer desaparecer, desaparecerá definitivamente a casa de reza, e o fim desta não será bom para ninguém, tampouco para os não indígenas, pois é a reza dos Kaiowá que dá firmeza ao chão sob nossos pés.

Nesse contexto, uma casa de reza é levantada com apoio local de indígenas e não indígenas em Amambai, em 2018; o Coletivo Taquara⁴ apoiou parcial ou totalmente a construção de sete casas de reza de 2018 a maio de 2020: Caarapó, Guyraroka, Jaguapiru – a casa de Getúlio e Alda, Kunumi, Kurusu Ambá, Tajassu Ygua e Y po’i (Dados compartilhados por Giancarlo Giovanetti Pieracciani, coordenador do coletivo, via whatsapp, 11 de junho de 2020). Também o Centro de Estudos Bíblicos executou um projeto contemplado pela Campanha da Fraternidade e apoiou total e parcialmente, durante 2017 e 2018, a construção de quatro casas de reza kaiowá, no Guararoka, Kurusu Ambá, Pakurity e Passo Piraju (CEBI-MS/CIMI-MS, 2017-2018). Grupos afinados com a defesa dos direitos humanos apoiaram também a construção da casa de reza na comunidade de Laranjeira Nhanderu, Rio Brilhante, que também foi parcialmente incendiada, ainda durante a construção. No dia em que fechamos este artigo, 13

4 O Coletivo Taquara é uma organização social independente iniciada em 2017, com o objetivo de promover conexões entre pessoas e entidades, através da troca de conhecimentos, para potencializar resiliências e promover transformações sociais (Dados fornecidos pelo coordenador).

de junho de 2020, um nova casa de reza foi concluída em Takuapiry⁵. Nessa mesma motivação, um grupo de amigos e amigas de Dona Floriza e Seu Jorge respondeu com uma ação para ajudar-lhes a construir novamente a casa de reza que havia ruído fazia dois anos. A mesma tem 14m de comprimento, 7m de largura e 7m de altura. Uma curiosa variável nesta casa é o fato de o teto chegar ao chão e de a casa ser fechada com uma parede de taquara de 1m de altura, “como é costume entre os Kaiowá da morraria”, segundo S. Jorge. Isso faz lembrar o jesuíta que escrevera em 1620 “algumas [casas] tinham pelos lados paredes de taipa ou taquara”. Para aceder a mais dados sobre a iniciativa, consultar o site <https://casaderezakaiowa.wixsite.com/kaiowa/blog>. Vários destes projetos incluíam também ações em prol de roças de cultivos tradicionais e reflorestamento, uma preocupação com a segurança alimentar. E trata-se precisamente disso. As casas de reza atuais são a metáfora de um lugar aonde convergiam ou de onde partiam vários caminhos que chegavam a vários outros lugares, à mata, ao campo, às águas, às outras casas grandes, às casas das abelhas, etc.

Na minha observação, a existência das casash de reza nos *tekoha* e *tekoharã*, nas terras indígenas atuais e futuras, legitima e demarca-se simbolicamente um espaço de saber diferenciado, kaiowá. Onde há uma casa de reza, supõe-se que aí se cultivam saberes que tem a ver com a história kaiowá, com o que ficou do tempo das casas comunais, das roças fartas, da mata exuberante, dos excedentes, das festas de iniciação, da arte de curar com palavras, dos congoçamentos com

⁵ Certamente há outras iniciativas já concretizadas ou em curso, que não conheço e não menciono aqui.

cantos e danças, das rezas que duravam a noite inteira, das visitas, do tempo e dos espaços à disposição dos kaiowá, da interação e dos cuidados com os outros grupos humanos e com as dezenas de seres que povoam os distintos patamares, a mata e os campos.

Se por um lado a casa grande perdeu seu sentido econômico e social, por outro ela ritualiza os saberes desse passado econômico e social. Ela é uma espécie de guardiã desses tempos idos e dos saberes que eles deixaram. Para Schaden, os líderes que habitavam essas casas nos anos 1940 e 50 eram, sobretudo, conservadores e viviam em flanco descompasso com as mudanças então em curso. Quanto tempo ainda há de vigorar esse descompasso? Caminhamos inexoravelmente para frente? Há horas em que o vigor da palavra dessas pessoas indica que elas são como faróis que refletem a memória de um passado não muito distante, que, no cálculo poético, é o futuro de todos nós.

Considerações Finais

Como nas casas kaiowá descritas por Galvão, Watson, Schaden, Naci, Rosinha Silva, Hilário Martínez e outros, as casas grandes do presente não são residências de uma família extensa, nem silos de uma grande colheita que assegurará o alimento por alguns meses e com o excedente ainda custeará uma grande festa. Não. As mudanças econômicas repercutiram na organização social. A família extensa não precisa mais morar junta. As poucas dezenas de casas grandes existentes entre os kaiowá se transformaram em moradia de casais praticamente solitários. Onde ainda é realizada a festa da colheita do milho kaiowá reaparece por alguns dias de forma física o que foi

a família extensa no passado. A festa requer trabalho comunitário, várias competências, generosidade e muita gente. Sua base é a familiar.

Mesmo quando a família estendida reside nas imediações da casa grande, ela se divide em várias famílias nucleares que tem seu próprio fogo, sua própria economia. As festas dependem via de regra da colaboração externa. Pelo que observo, todas as famílias nucleares ligadas à casa grande vivem da cesta básica, da *chánga* e da solidariedade das pessoas. As causas dessa situação e as possibilidades de transformar essa situação são pontos para um longo debate com os próprios indígenas.

O fato que gostaria de apontar, encerrando este texto, é que, mesmo assim, mesmo sendo essa casa o “esqueleto de uma família extensa”, como escreveu Galvão, ela é a presença mais íntegra da cultura material dos kaiowá dos séculos XIX e XX. E entendo que certamente nem todas as edificações refletem essa integralidade. E esse “esqueleto” vem cheio de palavras. Nele se processam e atualizam as percepções de uma experiência humana gravadas na língua e na memória de quem persistiu na escola da mata ou *ka’aguy mba’ekuaa*. Esses saberes são obviamente distintos daqueles das escolas, das universidades, das cidades, do karai, do mbaíry, dos não indígenas. Com muito acerto, meu colega Protasio Langer afirmou ao voltar do IV Encontro de Museus Indígenas. As casas de reza são para os Kaiowá o que os museus são para os indígenas do Nordeste. Não museu no sentido estático e (ultra)passado. Museu vivo, que lida com o passado em tempo presente. Parece-me que os Kaiowá “tradicionais” gostam e querem fazer conhecer seu passado e partilhar o que entendem ser seu

futuro, mediados pela casa e pela palavra. A casa de reza é uma “casa da palavra”. Nelas resiste ao tempo novo o pensamento metafísico, uma relação simbiótica com o que chamamos natureza e com os seres sobrenaturais que compõem sua cosmoteologia e antropologia.

Como tecer pontes entre as escolas indígenas e as casas de reza? Dona Floriza dá uma dica, numa entrevista concedida a Wagner Torres em 2019: “Nós estamos lutando para levantar de novo essa casa de reza. Vai levantar! (...) Mas temos essa sala, sala *Kurundu’a*, que chama. Aqui, a turma que estuda a língua se une aqui, como as crianças, os jovens, as meninas jovens, pode ser a mãe também, o pai também. Inclusive até Terenos veio aqui aprender com nós. E por ali, os *karai* (branco) quer vir também e as portas estão abertas. *Kurundu’a* é a o botão da flor. A imagem se aplica muito bem para um lugar de ensinar e de aprender. Nada está pronto. Tudo está por se abrir. Todos são bem-vindos. Todas são bem-vindas.

O que fazer para que os saberes que se processam nessas casas sejam reconhecidos como outras formas de conhecimento, ao lado do conhecimento chamado ocidental? O que fazer para que docentes indígenas, formados ou não em universidades, se aproximem desses saberes, dialoguem com eles e ensaiem uma experiência intercultural íntegra com as turmas com quem trabalham? Quem dá a dica é o professor guarani Valentim Pires, na aula de Epistemologia Interdisciplinar e Intercultural do Programa de Pós-Graduação da Faculdade Intercultural Indígena, 2019. A sala de aula é a aldeia. A educação indígena não se dá só entre os muros da escola, se dá no chão da aldeia, na roça, na mata, nos campos, nas construções e

reconstruções das moradias e das casas de reza. Valentim e Floriza apontam para uma epistemologia dos lugares, os lugares sabem, têm memória, têm tempo. Todos os tempos. O lugar de aprender e ensinar tem caminhos que vão e vêm. É plural e tem palavras. Requer diálogo. Um contraste com a monotonia da monocultura no entorno das terras indígenas, presentes e futuras; monotonia que, não poucas vezes, também está ao redor das escolas indígenas, dentro das próprias terras indígenas.

Referências Bibliográficas

CEBI-MS/CIMI-MS Centro de Estudos Bíblicos/Conselho Indigenista Missionário. **Casas de reza, roçados tradicionais e a resistência dos povos Guarani e Kaiowa**. Dourados, 2017-2018 [Projeto contemplado pelo Edital do CNBB Campanha da Fraternidade, coordenado pelo CEBI-Nacional], 4p.

CHAMORRO, G.; ROTH, H. L. Os Cayuá, com seis ilustrações. Tellus (UCDB), v. 12, 2012, pp. 203-218. Tradução de KÖNIGSWALD, G. von. Die Cayuáz. *In: Globus, illustrierte Zeitschrift für Länder und Völkerkunde*. Braunschweig, 1908. p. 376-381.

CHAMORRO, G. **História kaiowá**: das origens aos desafios contemporâneos. São Bernardo do Campo, 2015. 320p.

_____. **Kurusu ñe'engatu**: palabras que la historia no podría olvidar. Asunción, CEADUC; São Leopoldo, IEPG/COMIN, 1995. 250p. (Biblioteca Paraguaya de Antropología, 25).

CORTESÃO, J. Manuscritos da Coleção de Angelis, v. I: **Jesuitas e bandeirantes no Guairá** (1549-1640). Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1951.

GALVÃO, E. **Diários de Campo**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Funai, 1996. 395p.

HARTMANN, T. **A contribuição da iconografia para o conhecimento dos índios do século XIX**. São Paulo: USP. 1975. (Coleção Museu Paulista, Série Etnologia).

PREFEITURA MUNICIPAL DE DOURADOS/SECRETARIA MUNICIPAL DE AGRICULTURA. **Projeto Oygusu: para o fortalecimento da cultura Kaiowá/Guarani** [Programa de segurança alimentar nas áreas indígenas de Dourados, 2002-2005, Coordenador, Huberto Noroeste dos Santos Paschoalick]. Dourados, 2002, 6p.

SCHADEN, E. **Aspectos fundamentais da cultura Guarani**. 3ªed. São Paulo: Edusp, 1974.

WATSON, J. B. Cayuá Culture Change: A Study in Acculturation and Methodology. **American Anthropologist**, v. 54, n. 2, New York, april. 1952.

Ideias, práticas e conhecimento das parteiras e parteiros da etnia guarani da aldeia Potrero

Guassu- Paranhos

Eduarda Canteiro¹

Regiani Magalhães de Oliveira Yamazaki²

Introdução

A vida humana é permeada por eventos ritualísticos, o nascimento e a morte são dois deles. Mas, entre a chegada e a partida de ser humano nesse universo, existem dois eventos importantes para distintos povos: a gestação e o parto. E são sobre esses dois últimos que iremos discorrer.

Para Gennep (2011), o parto é um rito de passagem para mulher e para o bebê que pode ser percebido, de acordo com o grupo em que estão inseridos, como um ritual de iniciação ou de passagem.

1 Graduada na habilitação de Ciências da Natureza da Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu

2 Doutora em Educação Científica e Tecnológica regianibio@gmail.com

Até o século XIX, o parto no Brasil era realizado por parteiras que, por sua vez, também eram conhecidas por aparadeiras ou comadres, porque era natural que estas se tornassem madrinhas dos filhos por elas partejados (Barroso, 2001)

De acordo com Vieira (2002), no século XIX, a biomedicina se apropriou do corpo feminino como objeto da prática médica. Ocorreu, então, um distanciamento das parteiras com o corpo feminino.

Esse episódio contribuiu para que estabelecesse na maternidade à medicalização do corpo dessa gestante, e em seguida, a institucionalização do parto como evento hospitalar da estruturação da obstetrícia como disciplina médica.

A arte de se realizar um parto era uma tradição exclusiva das mulheres. As parteiras sabiam como facilitar o parto, tinham conhecimento sobre a gravidez e o puerpério por experiência própria. As parteiras eram importantes para as gestantes, porque estas sabiam tranquilizá-las com boas conversas e orientações, comidas, bebidas e também por motivos de ordem psicológicas, humanitárias e devido ao tabu de mostrar os genitais (NAGAHAMA; SANTIAGO, 2005).

Em relação aos cuidados com a gestante, Ferreira (2012) discorre que isso é um fator importante para prevenção de doenças e para ajudar num parto que não seja demorado. O pós-parto também é um período que precisa ser cuidado, pois é nele que são tomadas uma série de medidas para proteger a saúde da mãe e do recém-nascido, contribuindo para a construção do corpo e da pessoa indígena

(FERREIRA, 2012).

Segundo Barroso (2001), as parteiras foram afastadas das atividades do parto de maneira progressiva, pois os médicos utilizavam discurso higienista sobre as atividades envolvendo o parto. Crescia assim, um discurso científico, tecnológico e positivista não somente sobre o corpo da mulher, mas também, sobre as práticas das parteiras. E foi assim que as parteiras foram sendo substituídas e o parto foi sendo institucionalizado como um saber médico. O saber médico foi sendo legitimado ao mesmo tempo em que o conhecimento das parteiras foi sendo desconstruído e invalidado.

A medicina, ao longo do século XIX, desenvolveu técnicas cirúrgicas, anestésicos e o uso da assepsia e se apropriou da prática do parto (VIEIRA, 2002). E o processo de hospitalização do parto foi fundamental para apropriação do saber nesta área e para o desenvolvimento do ensino médico.

Os avanços científicos e tecnológicos contribuíram para diminuir o índice de mortalidade. Em alguns aspectos, o Brasil avançou em relação ao cuidado com a gestante e do recém-nascido, mas a redução da morbimortalidade materna e infantil ainda permanece um desafio, pois em vários hospitais e centros de saúde as técnicas utilizadas descaracterizam os sujeitos, o que leva a não adesão aos tratamentos, não realização do pré-natal.

Com o objetivo de promover a atenção à saúde das populações indígenas aldeadas em território nacional, o governo federal, no ano

de 2002, criou a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas (PNASIP) e o Subsistema de Saúde Indígena que é parte integrante do Sistema Único de Saúde.

Para o atendimento da população indígena há uma necessidade de se dialogar numa perspectiva intercultural. Existe uma pluralidade cultural na qual uma única visão de processos de produção de saúde e de doença não pode ser mais aceita.

Segundo Timby (2007), a Teoria de Enfermagem Transcultural pode ajudar no enfrentamento de problemas relacionados à saúde e à doença, pois este se refere a um conjunto de inter-relações de conceitos e hipóteses que respeitam os comportamentos, os valores, as crenças dos indivíduos e dos grupos na execução do cuidado.

Desta forma, compartilhamos a ideia de que é preciso reconhecer os aspectos culturais das distintas etnias e considerar seus aspectos diversos, oriundos do modo de ser de cada cultura.

Os profissionais da saúde precisam conhecer e levar em conta o contexto de outra cultura, ou seja, os profissionais da saúde precisam conhecer a cosmologia guarani e kaiowá, seus hábitos alimentares, seus modos de viver e os cuidados com o corpo, pois, o processo do parto, ou seja, a concepção, a gravidez, o momento em que a mulher dá à luz e que o bebê “nasce”, até o puerpério, são processos sempre reféns da cultura (GENNEP, 2011).

Esse conhecer, o qual os profissionais da saúde precisam adquirir em relação à população que assistem, pode ocorrer através

do diálogo intercultural. Assim como os professores são orientados a dialogarem com seus alunos numa perspectiva intercultural, os profissionais da saúde também precisam dialogar com seus pacientes de maneira intercultural. O atendimento precisa ser diferenciado e de qualidade à população guarani. Não há como dissociar o indígena que está vivenciando um processo de saúde adoecimento de seus saberes e práticas durante o tratamento e /ou acompanhamento nos serviços de saúde.

Os profissionais da saúde, agentes de saúde, enfermeiros, médicos e dentistas, precisam desenvolver seu trabalho com respeito à singularidade, cultura, crenças e valores da cultura, sobretudo quando agrega ao tratamento de base científica à medicina tradicional indígena na promoção e recuperação da saúde do paciente, família e comunidade.

Diante do que apresentamos, compreendemos que os profissionais de saúde que estão atuando na aldeia, nas reservas e em áreas de retomadas, e que estão se propondo a cuidar das gestantes guarani, precisam se apropriar das ideias, conhecimentos e das práticas dos parteiros e das parteiras da etnia guarani para que possam estabelecer um diálogo intercultural entre os saberes da medicina ocidental com os saberes de um povo que apresenta ideias, conhecimentos e práticas para com os cuidados com a produção de saúde.

Buscando contribuir para construção de um diálogo intercultural é que essa pesquisa objetivou identificar os parteiros e as parteiras da

Aldeia Potrero Guassu e investigar os conhecimentos e as práticas de cuidado com a saúde da mulher durante o processo de gestação, passando pelo parto e os cuidados pós-parto.

Caminho metodológico

Esta pesquisa foi desenvolvida no município de Paranhos na Aldeia Potrero Guassu na região Cone Sul do Estado de Mato Grosso do Sul.

Trata-se de um estudo descritivo de caráter qualitativo de cunho etnográfico da cultura guarani. De acordo com Minayo (2006), a pesquisa qualitativa pode contribuir para as investigações a respeito das representações e valores culturais dos grupos sociais. Em relação à etnografia, Creswell (2010) compreende que esta é uma estratégia de investigação em que o pesquisador estuda um grupo em seu cenário durante período de tempo prolongado, coletando principalmente dados observacionais e de entrevista.

Essa pesquisa foi dividida em três momentos: 1º) procurou-se identificar os parteiros e as parteiras da Aldeia Potrero Guassu; 2º) foi realizada uma entrevista para identificarmos os conhecimentos e as práticas voltadas aos cuidados com a produção da saúde da gestante até o momento do parto; e 3º): constituiu-se na análise dos dados de acordo com as categorias elaboradas por Yamazaki (2017), denominadas, no geral, de harmonias básicas as quais a pesquisadora atribui o sentido de cada harmonia básica ao entendimento cosmológico dos guarani

e kaiowá quanto aos fatores responsáveis pelo processo de produção de saúde e doença.

De acordo com Yamazaki (2017) as quatro harmonias são: 1. A primeira Harmonia Básica (1ª Hb) refere-se à harmonia entre o indivíduo e a Natureza; 2. A segunda Harmonia Básica (2ª Hb) refere-se à harmonia do indivíduo com as práticas culturais; 3. A terceira Harmonia Básica (2ª Hb) refere-se à harmonia com a comunidade e os familiares; 4. A quarta Harmonia Básica (4ª Hb) refere-se à alimentação.

Resultados

Na aldeia Potrero Guassu foram entrevistados três parteiros. Maximiana Medina Vilhalva, Santa Caldeira Pires da etnia Guarani e o parteiro João Paulo Gomes Fernandes.

Em diálogo com os parteiros e as parteiras, eles disseram que a sua formação e inserção quanto aos cuidados e realizações de partos ao longo de suas vidas ocorrem por meio de algum integrante da família que já exerciam essa atividade.

A parteira Maximiana Medina Vilhalva teve uma iniciação diferente, pois fez um parto quando saiu para acompanhar sua mãe pela primeira vez nessa atividade. E, a partir desse momento, Maximiana, passou a receber orientações de sua mãe de como fazer parto, os remédios e as massagens nas gestantes.

Já o parteiro João Paulo Gomes Fernandes iniciou essa atividade com a sua esposa, Maximiana Medina Vilhalva. Envolveu-se nessa atividade por necessidade, uma vez que sua esposa estava grávida e não havia nem médicos e nem parteiras na região onde moravam.

A parteira Santa Caldeira Pires nos relatou que ela mesma realizou os partos das filhas, noras e das vizinhas. E seguiu a conversa relatando que uma parteira é formada estritamente na atividade prática.

A parteira Santa foi construindo conhecimentos e práticas sobre o parto com a sua tia que, por sua vez, também era parteira. Então, por algumas vezes, ela somente assistia ao parto; depois de um tempo, ela passava a auxiliar a tia no parto e, somente depois de um tempo maior, passou, sozinha, a realizar partos das gestantes seguintes.

Quanto aos cuidados na gestação, identificamos, na presente investigação, apenas duas harmonias básicas, entre elas: 2ª Hb - a Harmonia Básica referente à harmonia do indivíduo com as práticas culturais e a 4ª Hb - Harmonia Básica referente aos aspectos da alimentação.

Com relação à 2ª Hb Harmonia Básica, que é referente à harmonia do indivíduo com as práticas culturais, as parteiras e os parteiros relataram as ideias, práticas e os conhecimentos³:

a gestante precisa acordar e levantar cedo. Essa prática tem reflexos na hora do parto. Uma gestante que levanta cedo terá um parto

3 As ideias, práticas e conhecimentos serão respectivamente identificados nos extratos pelas respectivas características: "**ideias**" em **negrito**, "*práticas*" em *itálico* e "conhecimentos" em sublinhado. (YAMAZAKI, 2017, p. 175).

mais rápido e saudável. Já uma gestante que não segue essa orientação terá problemas na hora do parto, porque isso indica uma preguiça. Logo, a criança, devido a preguiça da mãe durante a gestação, demorará para nascer também.

As gestantes também são orientadas a *não usarem calças apertadas nesse período, porque prejudicam o nascimento do bebe já que apertam o pé da barriga.* (grifo nosso, cf. nota anterior)

Entre outros aspectos relacionados aos cuidados com a gestante, estão as plantas medicinais e as massagens.

As plantas medicinais também são elementos fundamentais para o processo de produção da saúde da mulher. De acordo com os parteiros e as parteiras, existem remédios produzidos através de determinadas plantas medicinais, que são indicados para cada momento do período da gestação até o pós-parto. Uma dessas plantas medicinais é a “tuna”.

A “tuna” tem a aparência de um cacto. Faz-se um chá de “tuna” e oferece para a gestante tomar antes do parto. Esse chá – ferve as raspas (oipiro) da tuna junto com a água - ajudará a estourar a bolsa, e assim, o líquido irá contribuir para lubrificar o canal do parto. Essa prática ajuda a gestante a não sentir dor durante o parto.

Uma outra planta medicinal utilizada é a Chirka. O chá da chirka é tomado antes do parto para ajudá-la durante o parto. A “chirka” é uma planta que nasce perto do rio e seu chá auxilia na expulsão da placenta.



Figura1. Chirka Foto: Eduarda Canteiro.

Outra orientação é de que a mulher, durante esse período de resguardo,

Não tomar banho na água fria, porque poderá acontecer uma "jyekaisa" que se caracteriza por um conjunto de sintomas, como: frio que dá no corpo, o sangue que poderá subir na cabeça e também queda de cabelo. Alguns casos, algumas mulheres chegam a ficar carecas. (grifo nosso, cf. nota anterior)

Depois que o bebê nasce, outros cuidados são tomados com a mãe, envolvendo a inserção de outras plantas medicinais.

Depois que ganhar o nenê, a mulher precisa tomar banho no remédio caseiro que é Yryvu ka'a para que não possa dar tontura na mulher.

Yryvu ka'a precisa ser fervido e deixe esfriar um pouco para depois tomar

banho. Isso ajuda a mulher a não pegar rrekaisa. Porque a mulher depois do parto não pode nem tomar água gelada e nem banho de água gelada se não ela pega rrekaisa. E se ela pegar rrekaisa o cabelo cai e não cresce mais. (grifo nosso, cf. nota anterior)



Figura 2. Yryvu ka'a. Foto: Eduarda Canteiro

É importante, nesse período de resguardo, tomar remédio para fortalecer o corpo da mulher. Um desses remédios é o “jate’i ka’a” que a mulher tem que tomar depois do parto.

Mas ela só poderá tomar 5 dias. A função dessa planta é fazer sair do corpo da mulher todo sangue ruim que estava acumulado durante a gestação.

Doradilha é uma planta que ao fazer o chá a mulher, após ganhar o bebe, precisa tomar por 15 dias. Essa planta ajuda a limpar a mulher por dentro e ajuda a fortalecer o corpo. Ajuda a produzir sangue livre, um sangue bom na mulher no período pós-parto. (grifo

nosso, cf. nota anterior)

As plantas medicinais “jate’i ka’a” e a doradilha não são mais facilmente encontradas na aldeia Potrero Guassu devido aos impactos ambientais produzidos pelas atividades do agronegócio. Mas as parteiras e parteiro disseram que a doradilha pode ser substituída pela amoeseka. *“ O chá da amoeseka é indico para as mulheres depois do parto. O chá da amoeseka precisa ser tomado diariamente durante o período de 8 a 15 dias”*



Figura 3. Amoeseka. Foto: Eduarda Canteiro

Outra prática muito importante para ajudar a mulher no parto são as massagens. Há toques e massagens de acordo com as parteiras e o parteiro *“ As massagens são realizadas com movimentos de cima para baixo (sentido do canal vaginal). As massagens não servem somente para auxiliarem no parto dos bebês, mas também para expulsarem as*

placentas” (grifo nosso, cf. nota anterior).



Figura 4. Massagens que auxiliam no trabalho de parto. Foto: Eduarda Canteiro

Na aldeia, é comum ouvirmos de mulheres que ganharam seus bebês no hospital reclamarem de dores, pós-parto, na barriga. Muitas dessas mulheres acreditam que o remédio que tomam no hospital contribui para que o “sangue do parto” não saia o suficiente de seu corpo para que a mulher tenha o corpo limpo, saudável novamente.

Num parto realizado na aldeia pelos parteiros e parteiras, essas mulheres tomam chá para que todo o sangue acumulado na gestão possa sair de seu corpo. Já no hospital, algumas práticas são diferentes e parecem que a compreensão dessas práticas, as quais são diferentes com as práticas das parteiras e dos parteiros, auxiliam para que as famílias das gestantes compreendam que vezes o hospital prejudica a saúde da mulher no pós-parto.



Figura 5. A parteira ajoelhada apoiando uma de suas mãos na cabeça do bebê.

Uma das práticas observadas por algumas mulheres guaranis que ganharam seus bebês no hospital foi em relação à placenta. Algumas perceberam que o cordão umbilical é cortado logo após o nascimento da criança. Isso não é bom, porque dificulta a retirada da placenta. Esse corte não pode ser feito porque a placenta sobe e não sai do corpo da mulher. Há relatos de que alguns profissionais da saúde tiveram que apertar a barriga de algumas mulheres para que placenta fosse expelida.

Na cultura guarani, os parteiros e as parteiras, as crianças nascem e não se faz o corte do cordão umbilical. O corte não é feito para que se possa puxar a placenta e retirá-la do corpo da mãe. Somente depois que a placenta é retirada do corpo da mãe que o corte do cordão umbilical é realizado. (grifo nosso, cf. nota anterior)

Entre os cuidados com a gestação e o parto mencionados, a dieta alimentar a ser seguida tanto pela gestante quanto pelo seu cônjuge é um dos aspectos mais importantes apontados pelas parteiras e pelo

parteiro.

Observamos, assim como aponta Ferreira (2013), em suas pesquisas com os Kaxinawá, que os alimentos ingeridos na gestação constituem um dos cuidados mais difundidos, porque existem alimentos que, consumidos, podem trazer prejuízos à gestação e ao parto.

Nessa direção, nós temos a (4º Hb) Harmonia Básica que está relacionada à alimentação. Existe uma compreensão particular a respeito do que é e não é considerado alimento para o guarani e kaiowá. Para Tempass (2005), a classificação do que é ou não alimento está relacionada com a produção de uma alma perfeita para que o corpo do guarani e kaiowá possa passar do humano ao sobrenatural. E isso é importante para se atingir, alcançar, o aguyje.

Tempass (2005) discorre que a alma dos guarani se divide em duas porções: uma divina e outra telúrica. Para alcançar o aguyje é necessário diminuir a porção telúrica e ir aumentando a porção divina (TEMPASS, 2005).

Desta forma, o que vem a ser ou não alimento e a maneira de como os alimentos tradicionais são classificados está relacionado à ideia de que a alma apresenta duas porções que necessitam ser nutridas de maneira diferenciada, uma vez que, a porção divina se encontra no esqueleto e a porção telúrica se encontra na carne e no sangue. Assim, os alimentos tradicionais (orerembiú) foram classificados como pertencentes a duas categorias: a do esqueleto e a da carne e do

sangue (TEMPASS, 2005).

Em relação à alimentação, os cuidados são diversos e servem tanto para os futuros pais, quanto para as futuras mães. Ferreira (2013) discorre que o uso de determinadas plantas e animais durante a gravidez podem interferir nas características das crianças, e influenciar de maneira direta a maneira de como essa criança, que está sendo gestada, irá se desenvolver na vida adulta.

De acordo com as parteiras e o parteiro é importante após o parto *a mulher resguardar por 40 dias. Isso porque nos primeiros 15 dias a mulher não pode ingerir comida nem muito salgada e nem rica em gordura, e o chá não poderá ser muito adoçado, porque tudo isso prejudica a recuperação da mulher, ou seja, prejudica na produção de sua saúde pós-parto.* (grifo nosso, cf. nota anterior)

Entre as ideias, práticas e conhecimentos, temos alguns aspectos relacionados a determinados alimentos; um deles é a banana. A banana está relacionada a dois aspectos na gestação: parto seco e nascimento de gêmeos. Entre os argumentos dos três parteiros, a banana “**não é aconselhável a gestante ingerir muita banana. A justificativa é de que a banana é muito seca. Essa textura da banana está relacionada com possíveis partos secos**” (grifo nosso, cf. nota anterior).

Famílias que ficam grávidas de gêmeos fundamentam que o ocorrido está relacionado com a ingestão de frutas gêmeas. A analogia de que as frutas gêmeas são responsáveis por uma gestação de gêmeos é muito comum na cosmologia guarani e Kaiowá: “se a banana for gêmea, *é aconselhável que tanto o homem quanto a mulher, que estão pretendendo*

ter filhos, não a ingere, porque a fruta interfere na gestação fazendo com que a mulher fique grávida de gêmeos.” (grifo nosso, cf. nota anterior).

Outro alimento que é percebido como um vilão para o parto é o ovo cozido. Este também está relacionado ao parto seco. E a analogia que sustenta essa compreensão é de que o ovo quando cozinho vai secando a água que está presente na clara e na gema do ovo. Assim, ao ingerir esse alimento, a gestante também poderá secar o líquido na placenta e sofrer na hora do parto.

Na concepção guarani e kaiowá, diversas características de doenças são provocadas pela má exploração dos recursos naturais. A carne de animais silvestres também causa doença por meio de ojepota (incorporação de um espírito), especialmente quando a mulher está em período de gestação. Algumas carnes ingeridas pela gestante são extremamente perigosas para a criança. Para não correr esse risco, as mulheres devem seguir as orientações dos xamãs, pois podem adquirir doenças transmitidas pela carne de animais de caça. Isso afeta também as moças em período de menstruação, pois, se desrespeitarem a regra, após o parto da criança, pode ocorrer complicações. [...] Cada animal, no conhecimento kaiowá, possui sua regra de consumo para ambos os sexos. Um exemplo é a capivara, animal que habita em várzeas, beira de córregos, rios ou açudes. Quando é perseguida pelo caçador ou por outro animal carnívoro, para fugir do perigo ele cai na água e fica um bom tempo imerso e somente após alguns minutos retira da água a ponta do nariz para respirar. Segundo as informações dos xamãs, no período de lua nova, este animal não cai na água, porque esta é vista por ele como sangue. Por este motivo, a carne de capivara se torna muito perigosa para as mulheres kaiowá, devido ao ciclo de menstruação, que ocorre na fase de lua nova, causando excesso de fluxo menstrual. O consumo de carne de animal de caça pelo Kaiowá define o seu bem estar na conduta pessoal. No entanto, é preciso seguir as regras específicas para não provocar a irritação do dono de animal (so’o jára) (JOÃO, 2011, p. 39)

Mas existem outros alimentos que essenciais ao casal como a mandioca, o milho e a batata doce. Esses são indicadas pelos parteiros e parteiras, porque são alimentos que ajudam no crescimento da criança.

De acordo com a pesquisa desenvolvida, ou seja, com esses relatos, é possível percebemos um conjunto de conhecimentos e práticas que poderiam estar sendo veiculados na aldeia, principalmente entre os profissionais da saúde que assistem às gestantes que vão ao posto de saúde, para melhor assistirem as gestantes.

Não estamos querendo negar a importância do médico da enfermeira e do agente de saúde, mas estão chamando a atenção de que a gestante guarani e kaiowá seria melhor assistida se pudéssemos construir um diálogo intercultural entre os conhecimentos tradicionais da cultura guarani e os conhecimentos da medicina ocidental. Atualmente, as parteiras e o parteiro têm orientado filhas e noras a ganharem seus bebês no hospital, porque já estão com uma idade avançada e não conseguem mais realizar o parto sem alguém para ajuda-los.

Atualmente, os agentes de saúde só fazem visitas e entregam medicamentos. A enfermeira e o médico fazem o pré-natal e receitam o sulfato ferroso. Devido ao avanço da dengue nas aldeias, esse ano foram entregues repelentes para as gestantes.

Os médicos do posto de saúde orientam as gestantes a irem ao posto, pelo menos seis vezes antes de darem à luz.

Devido à situação de extrema pobreza de algumas famílias na aldeia, algumas gestantes, se fizerem o pré-natal, tem um pequeno aumento no Programa Bolsa-família. Mas isso só ocorrerá se a gestante estiver subnutrida.

Mas, mesmo numa situação de pobreza extrema e subnutrição, muitas mulheres gestantes, as mais velhas, não querem fazer pré-natal. O posto de saúde é algo estranho para elas. Muitas têm vergonha dos profissionais da saúde.

Essa vergonha, esse constrangimento é algo muito compreensível, afinal, o posto de saúde não dialoga com os saberes indígenas e além de não ocorrer esse diálogo, o atendimento a essas gestantes ocorre de maneira exclusivamente técnica, numa lógica muitas vezes incompreensível para aquela gestante da cultura guarani.

Os profissionais da saúde orientam as gestantes a não ganharem em casa, porque a criança pode ser contaminada com alguma bactéria ou vírus e desenvolver algum tipo de infecção, e também porque o parto em casa a criança fica sem fazer o teste do pezinho.

Mas é importante registrarmos também que as parteiras e os parteiros, por meio das massagens realizadas, percebem quando a criança não vai nascer por parto normal. Então, estes também orientam as gestantes a procurarem hospital para ganharem seus bebês.

Em relação ao teste do pezinho, este é um conhecimento que precisaria ser trabalhado na educação escolar indígena e também na formação de novos parteiros e parteiras da aldeia Potrero Guassu.

Os profissionais da saúde precisam compreender e se apropriar desses conhecimentos e práticas dos parteiros e das parteiras, assim como os parteiros e as parteiras também precisam se apropriar dos conhecimentos e dos profissionais da saúde para que, assim, possam ser construídas práticas interculturais para melhor assistir às gestantes guarani.

É somente na perspectiva de um diálogo intercultural que será possível auxiliar nos cuidados básicos imediatos tanto com gestante quanto com os recém-nascidos nas aldeias e, com isso, ajudar na redução das complicações de parto e na redução da mortalidade infantil.

Considerações Finais

Os profissionais de saúde e professores de ciências precisam desenvolver uma interlocução com as ideias, práticas e conhecimentos da cultura guarani para melhor atender a gestante que está vivendo um momento biológico novo, delicado e culturalmente complexo.

Quando os profissionais da saúde não estabelecem um diálogo intercultural com as gestantes guaranis, corremos o risco dessa mulher não realizar o pré-natal.

Percebemos que é importante a construção de um diálogo intercultural entre os conhecimentos e práticas dos médicos, enfermeiras e agentes de saúde com as parteiras e os parteiros da cultura guarani.

Muitas famílias e gestantes compreendem que o parto realizado no hospital faz a gestante sofrer mais. Essa compreensão pode estar relacionada à violência obstétrica oriunda de um racismo estrutural. Logo, é necessário fazer uma investigação sobre a natureza do acolhimento ou desacolhimento de mulheres guarani gestantes pelos profissionais da saúde com maior atenção.

Outro ponto que merece nossa atenção quanto ao comentário – no hospital a gestante sofre mais – se volta exclusivamente ao aspecto cultural. Ou seja, a ausência de personagens importantes da cultura guarani como rezados, parteiras e sua família no momento de trabalho de parto e nascimento da criança. Um parto num ambiente que não é familiar e realizado por profissionais sem laços afetivos com a gestante, pode se caracterizar como um parto solidário e sofrível.

No parto domiciliar a família guarani participa, ou seja, está perto e isso faz com que a dor do parto se torne menor para a gestante, porque esta está sendo dividida entre aqueles que estão envolvidos emocionalmente com a mãe e com o bebê que está para nascer.

Sugerimos que os hospitais e os postos de saúde possam agregar os parteiros e as parteiras não somente no pré-natal, como também na hora do parto normal. Muitas vezes, as gestantes não conseguem chegar ao hospital e acabam entrando em trabalho de parto e ganhando seus bebês na aldeia sem a ajuda de uma pessoa experiente.

Possibilitar um diálogo intercultural para que os parteiros e as parteiras possam dar cursos de capacitação para os agentes de saúde

e vice e versa. Esse diálogo intercultural é fundamental para que as gestantes se sintam acolhidas e sejam corretamente assistidas pelos profissionais da saúde que agora são, não apenas os agentes de saúde, médicos e enfermeiros, mas também as parteiras e os parteiros guarani.

Diante das falas das parteiras e dos parteiros, apresentamos duas harmonias básicas das quatro existentes e demonstramos com estas estão relacionadas com a produção de saúde na gestante, pós-gestação e na saúde do bebê. Compreendemos que as quatro harmonias básicas (Hb) podem subsidiar na formação de profissionais da saúde para construção de diálogos interculturais.

Referências Bibliográficas

BARROSO, I.C. Os saberes de parteiras tradicionais e o ofício de partejar em domicílio nas áreas rurais. In: PRACS: **Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, N° 2. Dez. 2009.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa método qualitativo, método quantitativo e misto**. 3ª edição, Porto Alegre: Artmed, 2010.

FERREIRA, L.O. **Entre discursos oficiais e vozes indígenas sobre a gestação e parto no Alto Juruá**: a emergência da medicina tradicional indígena no contexto de uma política pública. Tese de doutorado, UFSC, 2012.

FERREIRA, L. O. **A emergência da medicina tradicional indígena no campo das políticas públicas**. História, Ciência, Saúde: Manguinhos v.20, n.1, jan.-mar. Rio de Janeiro, 2013, p.203-219.

GENNEP, A. V. **Os ritos de passagem**. 2. ed., Trad. Mariano Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2011.

JOÃO, I. **Jakaira reko nheypyru marangatu mborahéi**: origem e fundamentos do canto ritual Jerosy Puku entre os kaiowá de Panambi, Panambizinho e Sucuri'y, Mato Grosso do Sul.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8.

ed. São Paulo: Hucitec, 2006. 406 p.

NAGAHAMA, E.E.I.; SANTIAGO, S.M. **A institucionalização médica do parto no Brasil**. Ciênc. saúde coletiva vol.10 no.3 Rio de Janeiro July/Sept. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csc/v10n3/a21v10n3.pdf> Acesso em 12, abril, 2018

TEMPASS, M. C.. **Orerémbiú**: a relação das práticas alimentares e seus significados com a identidade étnica e a cosmologia Mbyá-Guarani. Dissertação (Antropologia Social). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

TIMBY, B. K. **Conceitos e Habilidades fundamentais no atendimento de Enfermagem**. 8ª edição, Porto alegre: Artmed, 2007.

VIEIRA, E.M. **A medicalização do corpo feminino**. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2002.

YAMAZAKI, R. M. de O. **Conhecimentos e práticas interculturais na educação escolar indígena**: subsidios para formação de professores de ciências. Tese (Educação Científica e Tecnológica – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2017, p.247.

A Educação do Campo no ensino superior e os territórios/territorialidades camponesas: o currículo da LEDUC e o PPGET

Rodrigo Simão Camacho¹

Introdução

O território/territorialidade camponesa é produto da necessidade material de reprodução familiar, mas também, é uma construção simbólica, envolvendo um caráter sociocultural e educativo (formal e/ou não-formal) de reprodução do seu modo de vida. Por isso, na formação de Educadores do Campo, a discussão sobre o Campo - disputas/conflitos de territórios/territorialidades, modo de vida camponês, identidade territorial camponesa, movimentos socioterritoriais camponeses, trabalho familiar camponês, resistência e/ou subalternidade camponesa ao capital – precedem a reflexão pedagógica, pois dizem respeito a materialidade das relações sociais no campo de onde se origina a Educação do Campo, partindo da escala local, mas sem isolar sua inserção do interior da totalidade das relações sociais sob o modo de produção capitalista globalizado

¹ Professor da Licenciatura em Educação do Campo - LEDUC/UFGD, professor do Programa de Pós Graduação Educação e Territorialidade - PPGET/UFGD.

(CAMACHO, 2019).

É neste contexto que devem ser pensados os currículos dos cursos de formação dos educadores do campo, tendo em vista que as políticas públicas que deram origem a esta formação específica de professores têm como elemento estruturante a formação crítica, emancipatória, contra hegemônica, dialética, interdisciplinar e holística, partindo-se da realidade socioterritorial concreta dos sujeitos do campo em sua multidimensionalidade (ambiental, social, econômica, cultural, política) e suas relações multiescalares de diálogos e conflitos (internos e externos), estabelecidos a partir de seus territórios/territorialidades com a sociedade capitalista globalizada.

Por isso, este texto tem o objetivo, em um primeiro momento, fazer uma reflexão teórica explicitando a importância do debate sobre relações socioterritoriais no campo para a Educação do Campo, sendo que para isto o debate sobre territórios/territorialidades camponesas é primordial.

Na segunda parte do texto, vamos analisar como o debate dos territórios/territorialidades camponesas se apresentam no currículo da formação de educadores do campo, em nível de graduação, na Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC), e na pós-graduação, no mestrado em Educação e Territorialidade (PPGET), ambos na Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Metodologia

Como metodologia, na primeira parte do texto, fizemos o debate teórico a respeito do Campesinato, Território/Territorialidades e Educação do Campo. Na segunda parte, refletimos acerca do currículo da formação de educadores do campo na LEDUC e PPGET por meio da análise dos seguintes documentos oficiais: o Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO) (Portal do MEC), Proposta Política Curricular (PPC) da LEDUC e Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN) (2018) do PPGET. Na terceira parte, analisamos as disciplinas presentes no currículo da LEDUC e PPGET que se relacionam com o debate dos Territórios/Territorialidades Camponesas.

Território/Territorialidade Camponesa e Educação do Campo

A primeira discussão sobre território que inspira os demais pesquisadores do Brasil, sobretudo geógrafos, está em Claude Raffestin (1993). Para o autor, o território é resultado da relação intrínseca entre espaço e poder. Os trunfos do poder são: população, os recursos naturais e o território. Em suas palavras: “o território é um trunfo particular, recurso e entrave, continente e conteúdo, tudo ao mesmo tempo”. (RAFFESTIN, 1993, p. 59-60).

Para o geógrafo brasileiro Milton Santos (2002), o território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de

coisas superpostas, mas sim, o espaço onde todas as ações humanas acontecem, ou seja, é o espaço onde ocorre a reprodução e a troca material e simbólica do ser humano no seu exercício da vida: todas as ações, as paixões, os poderes, as forças e as fraquezas. Isto quer dizer que o território usado pelo ser humano é o resultado da relação intrínseca entre o chão mais a identidade de pertencimento, formando, assim, uma totalidade complexa de relações, ao mesmo tempo, solidárias e conflitivas.

O geógrafo Marcos Aurélio Saquet (2009, 2013) tem avançado no debate do conceito de território/territorialidade de maneira a construir uma abordagem histórica, relacional e multidimensional-híbrida. Isto quer dizer o que território deve ser analisado numa relação de totalidade dialética entre as dimensões material e imaterial: economia, política, cultura, natureza.

Nesta perspectiva, também, porém, no debate da Questão Agrária, Bernardo Mançano Fernandes (2005, 2008, 2020) entende o território como uma fração dialética do espaço geográfico. Produto e, concomitantemente, condição para a realização das relações sociais. Na sociedade capitalista, o território é construído e destruído historicamente nas disputas/conflitos de classes, na contradição e na solidariedade. Por isso, para autor, o debate dos conflitos territoriais no campo, entre os movimentos socioterritoriais camponeses, que conquistam e resistem em seus territórios, contra o latifúndio e o agronegócio, é um tema central de sua análise.

Território/territorialidade são componentes indissociáveis da

condição humana (HAESBAERT, 1999, 2006). A territorialidade é o resultado da soma das relações estabelecidas pelo ser humano com o território (a exterioridade) e entre os próprios seres humanos (a alteridade) (SAQUET, 2009, 2013).

Em síntese, podemos defini-la como a “‘soma’ das relações mantidas pelos sujeitos com o seu meio”, ou seja, uma totalidade formada de ações biopsicossociais em interação que originam/originam-se de um sistema tridimensional “sociedade – espaço – tempo” (RAFFESTIN, 1993; CAMACHO, 2019).

A territorialidade é o acontecer de todas as atividades cotidianas, seja no espaço do trabalho, do lazer, da igreja, da família, da escola etc. resultado e determinante do processo de produção de cada território, de cada lugar; é múltipla, e por isso, os territórios também o são, revelando a complexidade social e, ao mesmo tempo, as relações de dominação de indivíduos, objetos, relações [...]. (SAQUET, 2013, p. 129).

A territorialidade camponesa é formada pela totalidade do “chão mais a identidade”. (SANTOS, 2002) O território camponês é o seu espaço de vida. É o sítio, o lote, a propriedade familiar ou o assentamento. A unidade de produção e consumo familiar e, concomitantemente, o local de residência da família, onde ocorre a produção de alimentos consumidos pelas populações rurais e urbanas. A relação social que constrói esse espaço é o trabalho familiar, associativo, comunitário e cooperativo, que é primordial para sua reprodução (FERNANDES, 2012; CAMACHO, 2019).

O campesinato é marcado pela flexibilidade de adaptação com

a finalidade de reproduzir, material e culturalmente, o seu modo de vida por meio da produção para autoconsumo e a venda do excedente de sua produção alimentar. Este modo de vida camponês não é tipicamente capitalista, pois não tem como fundamento principal a acumulação, mas sim a ajuda mútua, característica que marca as comunidades camponesas. Por isso, as categorias nucleantes, relacionais e interdependentes do campesinato que constituem a multidimensionalidade de sua territorialidade são: terra, família e trabalho (OLIVEIRA, 1986; WOORTMANN, 1990; MARQUES, 2004, 2008; SHANIN, 2008; ALMEIDA; PAULINO, 2010; CAMACHO, 2014, 2017, 2019).

A territorialidade camponesa faz parte da diversidade que forma o campo, mas que, necessariamente, se articula com a totalidade das relações sociais (a luta de classes no capitalismo globalizado), ou seja, com a cidade, o regional e o global. Na perspectiva dialética, neste processo de relações multiescalares e interdependentes, local/global, verticalidades/horizontalidades e hegemonia/contra-hegemonia (SANTOS, 2006, 2008) é que se formam as territorialidades camponesas. Por isso, na Educação do Campo encontra-se materializadas as especificidades do campesinato interrelacionadas a totalidade do modo de produção capitalista globalizado (CAMACHO; FERNANDES, 2017; CAMACHO, 2019).

O campo da Educação do Campo é onde estão os territórios dos camponeses, dos indígenas, dos quilombolas, dos ribeirinhos, extrativistas, caiçaras etc. Deve ser entendido como o território dos povos do campo, das águas e das florestas, onde as pessoas podem

viver com dignidade. É o lugar de materialização da educação desses sujeitos, pelo contrário, não há como se constituir a Educação do Campo. Não se justifica a Educação do Campo no campo do território do agronegócio, o lugar esvaziado pelo latifúndio, o êxodo rural, a monocultura, os agrotóxicos, a grilagem, o trabalho escravo etc.(FERNANDES, 2006; CAMACHO, 2019).

A conquista e a resistência nos territórios camponeses permitem a criação e a reprodução da Educação do Campo. Dessa forma, para a existência e continuidade dos territórios camponeses e, conseqüentemente, territorialização da Educação do Campo, se faz necessário romper com a lógica capitalista de produção, pois há um constante conflito/disputa do campesinato (sujeito da Educação do Campo) com a territorialização do capital monopolista no campo (agronegócio), que concentra a terra e desterritorializa as populações do campo, das águas e das florestas (CAMACHO, 2019).

Por isso, Caldart (2010, 2012) afirma que a Educação do Campo é, necessariamente, um projeto de oposição ao agronegócio, pois o campo está em disputa entre dois modelos de desenvolvimento territoriais antagônicos: agricultura capitalista (latifúndio-agronegócio) versus agricultura camponesa. É no contexto destas disputas e na necessidade de superação emancipatória dos problemas concretos (socioeconômicos, culturais, ambientais, políticos e educacionais) enfrentados pelos camponeses que está a gênese e desenvolvimento da Educação do Campo (CAMACHO, 2019).

A Formação de Educadores do Campo: LEDUC e PPGET

De acordo com Miguel Arroyo (2007), sempre tivemos o protótipo de cidadão universal como modelo, que ignora as alteridades, tendo a intenção de formar um profissional único de educação, num sistema único, com currículos e materiais únicos, orientados por políticas únicas.

No entanto, contrariando esta lógica hegemônica, no momento atual, temos a necessidade e a possibilidade de pensar os direitos dos sujeitos concretos com suas especificidades de maneira interdependentes: classe, gênero, cultura, identidade, territorialidade, étnica-racial, sexualidade, etc. (CAMACHO, 2018, 2019).

A formação de educadores de escolas do campo é uma formação específica que se faz necessária para garantia dos direitos das especificidades territoriais de uma população historicamente excluída dos processos formais de educação. São professores que serão formados para compreender a realidade do campo e de suas escolas para trabalhar com metodologias que estejam em consonância com as qualidades concretas dos seus sujeitos. Este processo se torna mais viável quando os próprios sujeitos em formação são oriundos dessa realidade, ou seja, camponeses, que se tornam camponeses-estudantes na universidade e, após a sua formação, camponeses-educadores nas escolas do campo (CAMACHO, 2018, 2019).

Não é somente uma solução pragmática, cujo objetivo é apenas suprir uma escassez de educadores formados em nível

superior para lecionarem em escolas do campo, ou seja, não se trata de uma proposição de solução quantitativa ao problema da exclusão educacional no campo, mas sim, qualitativa. O que está em evidência é o salto qualitativo no processo de ensino-aprendizagem que será transformado radicalmente pelo fato de os educadores compartilharem com os educandos a mesma territorialidade. Possibilitando aos mesmos articularem as relações interdependentes entre território e processos educativos, além de cumprirem funções, para além de educadores, de agentes de planejamento e gestão territorial das comunidades a qual pertencem, ajudando a resolver problemas por meio da pesquisa e extensão.

Este tipo de articulação pedagógica, tendo em vista a alteração nos conteúdos e metodologias ensinadas, permite o avanço em, pelo menos, três frentes principais, de acordo com Andrade e Di Pierro (2004): a elevação do grau de instrução a população do campo, pois estão tendo acesso ao ensino superior; o maior envolvimento dos professores com a comunidade, porque são partes constitutivas dela, participando dos avanços e desafios do seu cotidiano; e a melhoria de qualidade de ensino nas escolas do campo, fruto da relação intrínseca entre as duas condições anteriores.

Todavia, apesar de não termos, historicamente, uma tradição de formulação de políticas públicas que tenham a formação de educadores do campo como preocupação central, para a efetivação, na prática, dessas propostas, é necessária a existência das políticas públicas (ARROYO, 2007).

Para Monica Molina (2012), as políticas públicas fazem parte da concepção de igualdade jurídica presente em nossa sociedade. No Brasil, elas visam a materializar os direitos contidos no artigo 6º da Constituição Federal Brasileira de 1988, onde se encontra incluso o direito a educação. Para cumprir o que é demandado pela Constituição Federal, o Estado é obrigado a implantar ações que visem garantir a igualdade de direitos jurídicos a todos os cidadãos.

A história da Educação do Campo está diretamente relacionada com a conquista de políticas públicas desde quando o tema adquiriu relevância na II Conferência Nacional de Educação Básica do Campo quando se materializa a expressão “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado” (CAMACHO, 2018, 2019).

Esta conferência traz uma mudança paradigmática nos rumos da construção da Educação do Campo, pois os movimentos socioterritoriais camponeses decidem entrar na disputa do Estado por políticas públicas. De acordo com Roseli Caldart (2010), esta guinada política estratégica significa alargar o significado da luta de classes, considerando que o Estado também é um território imaterial a ser disputado com as classes dominantes.

Miguel Arroyo (2007) alerta que é necessário disputarmos os conteúdos das políticas públicas. Precisamos ter clareza de que tipo de política pública atende aos anseios da formação de educadores (as) do campo. Estas políticas devem estar em consonância com outras políticas públicas de garantia de direitos à: terra, território, vida, cultura, identidade, memória etc.; às especificidades do modo de vida no

campo: formas de produção da vida, cultura, trabalho, territorialidade etc.; e de desenvolvimento com sustentabilidade a partir da dinâmica socioterritorial do campo com seus conflitos e resistências.

A questão socioterritorial da posse/uso/conflito/resistência na terra, deve ser a temática central do currículo de formação de educadores do campo. Elencamos as seguintes temáticas oriundas dessa questão central: o conflito/as disputas territoriais entre o campesinato e o latifúndio-agronegócio, a questão agrária, a reforma agrária, os processos de territorialização-desterritorialização-reterritorialização dos povos do campo, os movimentos socioterritoriais do campo, a agroecologia, a soberania alimentar, o/a território/territorialidade camponesa, o trabalho familiar camponês etc. (CAMACHO, 2018, 2019). Tendo em vista que:

A escola, a capela, o lugar, a terra são componentes de sua identidade. Terra, escola, lugar são mais do que terra, escola ou lugar. São espaços e símbolos de identidade e de cultura. Os movimentos sociais revelam e afirmam os vínculos inseparáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço, comunidade. [...]. (ARROYO, 2007, p. 7, grifo nosso).

A luta por políticas públicas resultou na conquista de alguns programas educacionais destinados aos povos do campo que apesar de vivenciar avanços e limites durante estas duas décadas, são práticas concretas de Educação do Campo: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO).

O primeiro deles, o PRONERA, lançado no ano de 1998 propõe e apoia os projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária. As ações do programa têm como base a diversidade cultural e socioterritorial, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática e o avanço científico e tecnológico. Estas ações correspondem à alfabetização de jovens e adultos, escolarização nos níveis fundamental, médio, superior e pós-graduação, formação continuada de professores, formação técnico-profissional, produção agropecuária e gestão do empreendimento rural. O público-alvo são jovens e adultos camponeses oriundos de projetos de assentamento criados e/ou reconhecidos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), quilombolas e trabalhadores acampados cadastrados e beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF). (BRASIL, 2020; VIEIRA; CAMACHO, 2020).

Os objetivos dos cursos em nível superior do PRONERA são de garantir a formação profissional para qualificar as ações dos sujeitos e disponibilizar, em cada comunidade camponesa, recursos humanos capacitados que contribuam para o desenvolvimento socialmente justo e ecologicamente sustentável. Os conhecimentos priorizados nos cursos do PRONERA objetivam a formação de sujeitos que auxiliem no desenvolvimento territorial de sua comunidade de modo que possam intervir de maneira qualificada em todas as dimensões do território ao qual pertencem (BRASIL, 2011; CAMACHO, 2016, 2017, 2018).

Sob influência teórica-política-ideológica do PRONERA, origina-se o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). (CAMACHO, 2019; VIEIRA; CAMACHO, 2020). Seu objetivo é o apoio à implantação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio em escolas do campo (BRASIL, 2020).

De acordo com Sá e Molina (2012), a demanda pelo PROCAMPO surge dos movimentos socioterritoriais e sindicais camponeses no documento final da II Conferência Nacional de Educação do Campo realizada em 2004. O Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), instituiu, em 2005, um grupo de trabalho composto por representantes dos movimentos socioterritoriais e sindicais camponeses, das universidades e técnicos do Ministério da Educação para elaborar subsídios a uma política de formação de educadores do campo, foram os resultados produzidos neste grupo de trabalho que originam o PROCAMPO (VIEIRA; CAMACHO, 2020).

Por meio do PROCAMPO, a oferta de cursos de licenciatura específicos para a qualificação dos professores do campo começou em 2006, com um projeto-piloto desenvolvido pelas universidades federais de Minas Gerais (UFMG), da Bahia (UFBA), de Sergipe (UFS) e a Universidade de Brasília (UnB) (BRASIL, 2020).

Uma grande conquista para a Educação do Campo e, concomitante, para a formação de educadores do campo, ocorreu com o decreto de n. 7.352 de 04 de novembro de 2010. O decreto converteu a Educação do Campo em política de Estado. Em seu artigo 2º, no terceiro item, em que encontramos os princípios da Educação do Campo, está presente no texto a defesa do “[...] desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das Escolas do Campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo”.

Também, a defesa da necessidade de cursos de formação de professores para atuarem nas Escolas do Campo é encontrada no Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (PNE - 2011/2020). Em sua meta 2.5 está escrito no texto: “[...] a formação de professores para a educação do campo, com especial atenção às classes multisseriadas”.

Neste contexto de formação de educadores do campo, trazemos a experiência construída na Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC), Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). A LEDUC foi criada através da portaria nº 435 de 21 de maio de 2012 e publicado no Diário Oficial da União em 29/05/2012. Seu objetivo principal é formar educadores do campo, das águas e das florestas, envolvendo todas as suas populações (camponeses, indígenas, quilombolas e ribeirinhos) de Mato Grosso do Sul.

A perspectiva teórico-metodológica da FAIND tem nas relações interdependentes entre educação e alternância, - envolvendo a territorialidade e a interculturalidade das populações do campo, das águas e das florestas e a interdisciplinaridade entre diversas áreas de conhecimentos, - os seus elementos centrais.

Na FAIND estão lotadas a Licenciaturas Intercultural Indígena – Teko Arandu - criada em 2006 - e a Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC) - criada em 2012. “Ambos os cursos foram instituídos como uma resposta à ação dos movimentos sociais do campo e das comunidades indígenas que pressionaram o Estado no intuito de conseguirem inserir seus jovens no espaço acadêmico”. (UFGD, 2018, não paginado).

O Projeto Pedagógico Curricular (PPC) da LEDU têm como pressupostos orientadores pedagogias contra-hegemônicas, com ênfase, nas experiências de Educação Popular embasadas, principalmente, na Pedagogia Freireana e na Pedagogia da Alternância. No diálogo entre essas pedagogias, busca-se alcançar os objetivos estabelecidos pela Educação do Campo, qual seja, a superação das seguintes dicotomias historicamente estabelecidas na ciência e na formação de professores: Militância versus Formação Intelectual, Conhecimento Popular versus Conhecimento Técnico-Científico, Trabalho Manual versus Trabalho Intelectual, Teoria versus Prática e Ação versus Reflexão.

Por isso, busca-se constituir uma pedagogia da práxis, tendo como preocupação primordial o vínculo com os/as territórios/

territorialidades camponesas, indígenas, quilombolas e ribeirinhas, os seus movimentos socioterritoriais e os conhecimentos holísticos biofísicos-socioterritoriais locais como ponto de partida do processo pedagógico-formativo. Estabelecendo-se, assim, uma relação dialética/dialógica entre saberes populares e o saber técnico-científico, bem como a relação com outras escalas territoriais numa perspectiva multiescalar entre local/global.

O princípio fundante da Pedagogia da Alternância diz respeito às intercalações espaço-temporais de reflexão-ação pedagógicas entre o trabalho familiar na comunidade do educando (tempo comunidade) e os dias de aulas na universidade (tempo universidade). Nesse sentido, podemos denominar estes dois tempos-espacos pedagógicos complementares e interdependentes de “territórios educativos” (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2012). Configura-se uma relação interdependente e dialética entre teoria/prática e ação/reflexão em que os educandos acessam a educação formal sem perder seus vínculos identitários territoriais e o seu modo de vida de origem (GIMONET, 1999; VIEIRA; CAMACHO, 2020).

A formação na LEDUC ocorre em duas grandes áreas de conhecimentos interdisciplinares: Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Por isso, o grau acadêmico aferido aos formados é de Licenciado(a) em Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia) ou de Licenciado(a) em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Humanas (Sociologia, Filosofia, Geografia e História) (UFGD, 2017).

A realidade agrária do estado de MS, com a forte presença de camponeses, indígenas, quilombolas e ribeirinhos, justifica a necessidade da oferta de um curso de formação de educadores do campo, como é o caso da LEDUC na UFGD. Temos um total de 242 escolas localizadas no campo em MS (QEdu, 2020). Por isso, é uma demanda pertinente a formação específica de docentes para lecionarem nas Escolas do Campo, das Águas e das Aldeias no estado de Mato Grosso Sul.

Com relação às Escolas do Campo, especificamente, para atender a demanda dos camponeses-assentados, o estado possui um número grande de assentamentos de Reforma Agrária. Segundo dados do INCRA apud Bizerra (2020) são no total, 204 assentamentos, onde vivem 32.131 famílias, totalizando uma área de 716.212,18 hectares.

Contando, inclusive, com o maior assentamento do Brasil (Itamarati²) onde está inserida a maior Escola do Campo do país, a Escola Estadual Nova Itamarati, que conta com um total de 1705 alunos matriculados (QEdu, 2020). Além do município de Sidrolândia³, com o maior número de assentamentos no Brasil, formando o

2 Localizada no município de Ponta Porã – MS possui 50 mil hectares e uma população de mais de 15 mil habitantes. É resultado da desapropriação, em 2002, da antiga Fazenda Itamaraty para fins de reforma agrária (TERRA, 2009).

3 Complexo Eldorado de assentamentos no município de Sidrolândia – MS é onde estão assentadas aproximadamente 2.115 famílias, em torno de 8 mil pessoas. É resultado da desapropriação da antiga fazenda Eldorado, com uma extensão de 28,5 mil hectares (ASSUNÇÃO, 2014).

complexo de assentamentos Eldorado. De acordo com Nardoque e Kudlavicz (2019), os 3 municípios com maior número de projetos de assentamentos (PAs) de reforma agrária no estado são: Sidrolândia, com 23; Ponta Porã, com 15; e Itaquiraí, com 12.

Temos uma demanda de formação de professores para as escolas de educação escolar indígena, também, tendo em vista que em MS, temos a maior população indígena, fora da Amazônia Legal.

Segundo o Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena (SIASI), vinculado à Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), a quantidade de indígenas cadastrados no SIASI em 2013 é de 71.658, em 77 aldeias (acampamentos e urbanizados incluídos), presentes em 15 municípios do MS. De acordo com os dados populacionais de 2013 das etnias cadastradas no SIASI por Distrito Sanitário Indígena (DESEI), em 2013 constavam 12 etnias, porém, é comum, agrupar os Gurarani Kaiowa e Nandeva que juntos formam o maior grupo de indígenas no MS, seguidos pela etnia Terena.

Outra população do campo presente no estado são os quilombolas. Conforme dados do INCRA apud Bizerra (2020), existem 12 comunidades quilombolas em 8 municípios do estado, territorializados em 19 áreas. Porém, existem ainda 4 comunidades em busca da sua territorialização, ou seja, sem procedimento administrativo no INCRA, presentes em 4 municípios do estado.

Para completar nosso quadro, temos no estado as populações das Águas ou Ribeirinhas, representadas pelas comunidades de pescadores artesanais, que se organizam em colônias de pescadores. São um total de 16 colônias de pesca que estão presentes em 16 municípios, agregando mais de 8 mil pescadores(as) associados(as)

(BIZERRA, 2020).

A necessidade de formação de professores pela LEDUC está respaldada, legalmente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 28; no Conselho Nacional de Educação e nas Diretrizes Operacionais de MS (Resolução/SED n. 2.501, de 20 de dezembro de 2011), que propõe uma parte diversificada da matriz curricular no ensino fundamental e médio para Escolas do Campo, e um calendário escolar com tempos e espaços pedagógicos específicos em alternância (tempo universidade e tempo comunidade) (UFGD, 2017).

O PPC também traz a preocupação do desenvolvimento territorial com sustentabilidade no campo em todas as suas dimensões: ambiental, econômica, política, cultural e social em oposição ao modelo de desenvolvimento econômico hegemônico, tendo como premissa a articulação com os movimentos socioterritoriais do campo (UFGD, 2017). Os objetivos gerais do curso são:

Formar licenciados/as em Ciências da Natureza e Ciências Humanas com uma sólida formação humanística, que sejam capazes de atuar como profissionais críticos/as da realidade multidimensional da sociedade brasileira, do processo educacional e nas organizações dos movimentos sociais, habilitando-os/as a produzir conhecimentos que resultem em práticas de docência, lideranças de movimentos sociais, pesquisas e intervenções sócioeducacionais.

Fortalecer a educação e a possibilidade de ação qualificada no campo de Mato Grosso do Sul, com conhecimentos teórico-metodológicos voltados às especificidades, às necessidades e

ao desenvolvimento sustentável do campo para a conquista de melhorias na qualidade de vida. (UFGD, 2017, p. 16).

Dos objetivos específicos podemos citar os seguintes: garantir o direito de acesso à educação às populações do campo, afirmar a alternância como pedagogia que garante o processo dialético de ação-reflexão, incentivar a atuação dos educandos em suas realidades e contribuir para reduzir o fechamento do número de escolas do campo e evitar o êxodo rural.

a.Reafirmar o acesso à educação e à escolarização como um direito constitucional das pessoas inseridas no campo;

b.Garantir e fortalecer o princípio da Pedagogia da Alternância, possibilitando a articulação das atividades Tempo Universidade com as atividades Tempo-Comunidade, num processo de ação-reflexão-ação do conhecimento;

c.Incentivar os/as acadêmicos/as a atuarem nas realidades sociais, políticas, econômicas e culturais que compõem os espaços sociais rurais de Mato Grosso do Sul;

d.Contribuir para a redução do fechamento/nucleação das escolas no campo e, conseqüentemente, a redução do êxodo jovem. (UFGD, 2017, p. 16).

Para refletir acerca da questão dos territórios/territorialidades na Educação do Campo, temos no currículo da LEDUC a disciplina “Geo-História e Territorialidades de Mato Grosso do Sul”, que tem como objetivo compreender os processos Geo-Históricos e os diálogos e conflitos de territorialidades diversas em Mato Grosso do Sul.

Essa disciplina pretende construir com os estudantes o entendimento das diferentes territorialidades existentes no campo em

Mato Grosso do Sul, com destaque para camponeses (tradicionais e assentados da reforma agrária), quilombolas, indígenas e ribeirinhos, além de discutir as conflitualidades com o desenvolvimento do capital no campo sob a forma do agronegócio. Seu Conteúdo Programático é:

Mato Grosso do Sul no contexto da regionalização estadual e do Brasil; A Formação Territorial de Mato Grosso do Sul; Mato Grosso do Sul e suas diferentes territorialidades (Camponeses, Indígenas, Quilombolas, Ribeirinhos) no campo; A Questão Agrária em Mato Grosso do Sul; Os Conflitos/Disputas Territoriais envolvendo os Povos do Campo em Mato Grosso do Sul; Os Movimentos Socioterritoriais em Mato Grosso do Sul; A formação dos Territórios Camponeses, Indígenas e Quilombolas em Mato Grosso do Sul; A Questão Camponesa, Indígena, Quilombola e Ribeirinha em Mato Grosso do Sul. (UFGD, 2017, não paginado).

Neste contexto socioterritorial e educacional no estado de Mato Grosso do Sul surge a demanda, também, por um programa de pós-graduação interdisciplinar e em alternância constituído pelos egressos, sobretudo, das licenciaturas indígenas e do campo.

[...] a criação de um curso de mestrado visa preencher essa lacuna na formação de nossos estudantes indígenas e camponeses do Mato Grosso do Sul que estudam tanto na UFGD como em outras universidades, além de fortalecer a graduação, na medida em que os discentes que participam de pesquisa poderão aprofundar seus conhecimentos em um curso de pós-graduação. A conquista de territórios indígenas e camponeses nas últimas décadas, demandam estudos que apontem novas formas de gestão que assegurem a sustentabilidade sócio ambiental e autonomia das comunidades. (UFGD, 2018, não paginado).

O PPGET tem como área de concentração Desenvolvimento e Políticas Públicas. O foco principal, seguindo as experiências das licenciaturas indígenas e do campo, também dos cursos do PRONERA, é a discussão da relação da educação com as territorialidades das populações do campo de uma maneira interdisciplinar e interétnica a fim de formar professores, sobretudo, para escolas campo e aldeias, mas também egressos que sejam agentes de gestão, planejamento e desenvolvimento territorial de sua comunidade.

O Programa de Mestrado Interdisciplinar Educação e territorialidade tem seu foco de pesquisa na articulação entre processos formativos e educacionais, no contexto da intensa dinâmica territorial da região centro oeste e fronteira do país. Ao reunir docentes das mais diversas áreas, integrados pelas suas pesquisas sobre educação em suas múltiplas acepções – em especial, no que tange as discussões sobre espacialidades e territorialidades, tanto materiais quanto simbólicas - o programa propõe-se a uma análise interdisciplinar da realidade. O mestrado pretende formar profissionais especializados na gestão integrada de territórios, na análise das relações interétnico culturais, nacional e transnacional, bem como na formação de professores e agentes territoriais. (UFGD, 2018, não paginado).

O Programa de Mestrado Interdisciplinar Educação está dividido em duas linhas de pesquisa, a primeira, *Educação e Diversidade*: “A linha pretende articular pesquisas com foco na análise nas políticas de educação escolar indígena e do campo, bem como nos processos formativos articulados pelos movimentos sociais e pela sociedade civil organizada”. (UFGD, 2018, não paginado).

A segunda linha, *Território e Sustentabilidade*, tem o objetivo de discutir a relação dinâmica interdependente entre sociedade e

natureza a partir da realidade concreta dos territórios das populações do campo: “O núcleo das investigações se estrutura em torno uma visão abrangente das dimensões e desafios enfrentados pelos coletivos indígenas, quilombolas e de outras populações tradicionais na gestão de seus territórios”. (UFGD, 2018, não paginado).

A existência desta linha de pesquisa se justifica pelo fato de que o estado de Mato Grosso do Sul enfrenta diversos tipos de problemas ligados a questões territoriais devido aos conflitos/disputas envolvendo o agronegócio/latifúndio e as populações do campo, da floresta e das águas: indígenas, ribeirinhos, quilombolas e camponeses.

A territorialização do agronegócio relacionado à exploração de monoculturas como a cana, a soja e o eucalipto têm engendrado impactos sociais e ambientais para estas as populações. Este modelo agrário-agrícola coloca em risco a soberania alimentar, destrói a diversidade natural e cultural (sociobiodiversidade) e desterritorializa estes sujeitos. Seus agroecossistemas simplificados trazem impactos socioterritoriais como: mudanças nos hábitos da fauna; riscos à saúde, devido ao uso de agrotóxicos; a perda da biodiversidade do cerrado; a apropriação predatória dos recursos hídricos etc. (CAMACHO, 2012, 2016).

Os povos do campo, da floresta e das águas constroem um desenvolvimento territorial sustentável socioambientalmente. Seus territórios se reproduzem por meio de uma produção diversificada e agroecológica, por isso, estabelecem uma relação mais equilibrada com a natureza, com distribuição equânime de terra e de renda, garantindo

a soberania alimentar. Assim, é necessário discutir propostas de sustentabilidade a partir dos processos de disputa do Estado que se traduzem setorialmente nas políticas públicas voltadas ao campo.

São conteúdos e temas de pesquisa desta Linha: a questão agrária; a reforma agrária; a demarcação de territórios indígenas; movimentos socioterritoriais camponeses e indígenas; a economia, a política, a cultura e o meio ambiente nos territórios camponeses e indígenas; a relação sociedade-natureza e seus impactos; a luta de classes no campo; os conflitos/disputas territoriais; a diversidade geracional, étnica e de gênero; as relações de trabalho no campo; a agroecologia; a soberania alimentar e as políticas públicas de desenvolvimento territorial no campo. A linha de pesquisa demandou uma disciplina específica: Desenvolvimento Territorial Sustentável, cujo objetivo é refletir acerca das temáticas presentes na linha de pesquisa.

Considerações finais

Os conhecimentos produzidos, dialeticamente, com os povos do campo, das águas e das florestas na LEDUC e PPGET objetivam a formação de educadores e agentes que auxiliarão no desenvolvimento territorial-multidimensional de sua comunidade.

Nas experiências analisadas existe uma dinâmica educativa que foi conquistada pelos sujeitos do campo a partir de uma luta sociopolítica pela conquista e/ou resistência da/na terra/território.

Dessa forma, temos a formação pedagógica sob uma perspectiva

das dinâmicas socioterritoriais das populações do campo, das águas e das florestas em suas múltiplas dimensões (econômica, política, cultural e ambiental), numa perspectiva teórico-metodológica, holística, interétnica/intercultural, dialética/dialógica, multiescalar, emancipatória/contra-hegemônica.

A educação formal, neste formato, cumpre o papel em sua totalidade, ou seja, de formação técnica, política e social. Constitui-se, assim, uma práxis formativa em que a transformação da realidade significa, dialeticamente, a autotransformação dos sujeitos socioterritoriais em sujeitos educativos.

Referências

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de; PAULINO, Eliane Tomiasi. **Terra e território: a questão camponesa no capitalismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ANUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. Tempo Escola e Tempo Comunidade: territórios educativos na Educação do Campo. In: ANUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Territórios Educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. P. 21-36. (Caminhos da Educação do Campo, 5).

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, mai./ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 09 jul. 2012.

ASSUNÇÃO, Adenildo dos Santos. Dinâmicas territoriais na migração cidade campo e a constituição dos assentamentos rurais no município de Sidrolândia (MS). **Anais do Congresso Brasileiro de Geografia**, 7, AGB, Vitória-ES, 2014.

BIZERRA, Fagner Lira. **A territorialização do MST no Mato Grosso do Sul (1979-2019): o debate paradigmático como método de análise**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL), Instituto de Políticas Públicas e

Relações Internacionais (IPPRI), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São Paulo, 2020.

BRASIL. INCRA. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). **Manual de Operações do Pronera**. Brasília: MDA/Incrá, 2011.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá). Programa Nacional de Educação na Reforma. **Portal do Incra**. Disponível em: <<http://www.incrá.gov.br/pt/programas-e-acoes-categoria/96-programa-nacional-de-educacao-na-reforma-agraria-pronera.html>>. Acesso em: 1 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal do MEC**. Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/tv-mec>>. Acesso em: 1 abr. 2020.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-267.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília – DF: MDA/MEC, 2010. p. 103-126. (Série NEAD Debate, 20).

CAMACHO, Rodrigo Simão. A barbárie moderna do agronegócio versus a agricultura camponesa: implicações sociais e ambientais. **Revista GEOGRAPHOS**, v.3, p.1 - 29, 2012.

_____. **A insustentabilidade social e ambiental do agronegócio: a territorialização do complexo celulose-papel na região Leste de Mato Grosso do Sul**. Revista do Fórum Ambiental da Alta Paulista, v.8, p.29 - 45, 2012.

_____. **Paradigmas em disputa na educação do campo**. 2014. 806 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/pos/geo/dis_teses/14/dr/rodrigo_camacho.pdf>.

_____. Educação do campo e sustentabilidade: uma experiência do PRONERA. **Revista ANAP Brasil**, v.9, p.53 - 66, 2016.

_____. Por uma Agricultura Camponesa. **Cadernos de Agroecologia**, v.11, p.1 - 12, 2016.

_____. A educação do campo em disputa: resistência versus subalternidade ao capital. **Revista Educação e Sociedade** (Impresso), jul. 2017, vol.38, n.140,

p.649-670, 2017.

_____. A relação dos movimentos socioterritoriais camponeses com a universidade por meio do PRONERA: diálogos e tensionamentos. **Revista NERA** (UNESP), ano 20, n. 39, p.186 - 210, 2017.

_____. Os movimentos socioterritoriais camponeses como sujeitos coletivos educativos: trajetórias dos camponeses-militantes no PRONERA/CEGEO In: COELHO, Fabiano; CAMACHO, Rodrigo Simão. **O campo no Brasil contemporâneo: do governo FHC aos governos Petistas (Protagonistas da/na Luta pela Terra/Território e das Políticas Públicas – Vol. II)**. Curitiba: CRV, 2018. v.2, p. 301-340.

_____. Políticas Públicas no Campo: uma análise do Relatório da II PNERA (1998-2011) In: COELHO, Fabiano; CAMACHO, Rodrigo Simão. **O Campo no Brasil Contemporâneo: do governo FHC aos governos Petistas (Questão Agrária e Reforma Agrária – vol. I)**. Curitiba: CRV, 2018. v. 1, p. 297-324.

_____. O debate das territorialidades na formação de educadores do campo: reflexões sobre a disciplina de geo-história e territorialidades de MS na LEDUC/FAIND. In: Encontro Nacional de Geografia Agrária, 24, 2018, Dourados. Encontro Nacional de Geografia Agrária: “Questão agrária e práxis social no século XXI: impasses, desafios e perspectivas”, 24. **Anais...** Dourados, MS: UFGD, 2018. v.1. p.3473 – 3487.

_____. O território como categoria da Educação do Campo: no campo da construção/destruição e disputas/confitos de territórios/territorialidades. **Revista NERA**, vol. 22, n. 48, p. 38-57, 2019.

_____. O paradigma originário da educação do campo e a disputa de territórios materiais/imateriais com o agronegócio. **Revista NERA** (UNESP), v.22, n. 50, p.64 - 90, 2019.

_____. As políticas públicas de formação docente em nível superior do PRONERA e PROCAMPO: CEGEO e LEDUC In: ENANPEGE, 13, 2019, São Paulo. **Anais...** ENANPEGE, 13, São Paulo: ANPEGE, 2019. v.1. p.1 – 13.

_____. Educação do campo e territórios/territorialidades camponesas: terra, família e trabalho. In: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (Orgs.). **Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2019. (Coleção caminhos da educação do campo, v. 9).

_____; FERNANDES, Bernardo Mançano. Crítica a crítica ao paradigma da educação do campo. **Práxis Educacional** (Online), n. 26, v.13, p.49 - 73, 2017.

FERNANDES, Bernardo Maçano. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista Nera**, Presidente Prudente: Unesp, ano 8, n. 6, p. 14 – 34, jan./jun. 2005.h

FERNANDES, Bernardo Maçano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-40.

FERNANDES, Bernardo Maçano. Entrando nos territórios do Território. In: PAULINO, Eliane T.; FABRINI, João E. (Org.). **Campepinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FERNANDES, Bernardo Maçano Fernandes. Território Camponês. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 744-748.

FERNANDES, Bernardo Maçano. **Questão agrária**: conflitualidade e desenvolvimento territorial. Disponível em: <[http://www.enfoc.org.br/system/arquivos/documentos/71/f1301questo-agrria conflitualidade-e-territorialidade.pdf](http://www.enfoc.org.br/system/arquivos/documentos/71/f1301questo-agrria%20conflitualidade-e-territorialidade.pdf)>. Acesso em: 05 ago. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de educação e de orientação. *In*: União Nacional das Escolas Agrícolas do Brasil. **Pedagogia da alternância**: alternância e desenvolvimento. Salvador: UNEFABE, 1999. P. 39-49.

HAESBAERT, Rogério. Identidades territoriais. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeni. (Orgs.). **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1999. p. 169 - 189.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” a multiterritorialidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

MARQUES, Marta Inês Medeiro. Lugar do modo de vida tradicional na modernidade. *In*: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de; MARQUES, Marta Inês Medeiros (Org.). **O campo no século XXI**: território de vida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo: Casa amarela; Paz e Terra, 2004, p. 145-164.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. A atualidade do uso do conceito de camponês, **Revista Nera**, Presidente Prudente: Unesp, ano 11, n. 12, p. 57-67, jan./jun. 2008.

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas Públicas. *In*: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 587-596.

NARDOQUE, Sedeval; KUDLAVICZ, Mieceslau. Reforma agrária e desconcentração fundiária em Mato Grosso do Sul: proposta de ensaio metodológico. *In*: **Revista Geografia em questão**, v. 12, n. 2, p. 110-123, 2019.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Modo capitalista de produção e agricultura**. São Paulo: Ática, 1986.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo de produção capitalista, agricultura e reforma agrária**. São Paulo: Labur Edições, 2007.

QEDU. **Matrículas e Infraestrutura**. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar?item=matriculas>>. Acesso em: 1 abr. 2020.

RAFFESTIN, Claude. O que é o território. *In*:_____. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993. p. 143-158.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. *In*: **Território-Territórios**. Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense – Associação dos Geógrafos Brasileiros. Niterói, 2002. p. 9-15.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: USP, 2006. (Coleção Milton Santos).

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Editora da Universitária de São Paulo, 2008. (Coleção Milton Santos, 07).

SAQUET, Marcos A. **Abordagens e concepções de território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções sobre território**. 3. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2013

SAQUET, Marcos Aurélio. Por uma abordagem territorial. *In*: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério. **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SHANIN, Teodor. Lições camponesas. *In*: PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson. (Orgs.). **Campepinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular; Presidente Prudente: Unesp - Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008. p. 23-29. (Geografia em Movimento).

TERRA, Ademir. **Reforma agrária por conveniência e/ou por pressão?** Assentamento Itamarati em Ponta Porã – MS: “o pivô da questão”. Tese (Doutorado

em Geografia) – PPGG, FCT-UNESP, Presidente Prudente, 2009.

UFGD. **Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN)**, Dourados, PPGET/FAIND/UFGD, 2018. Não Publicado.

UFGD. FAIND. **Curso de Licenciatura em Educação do Campo** - Habilitação em Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Projeto Pedagógico Curricular, Dourados: [s.n], 2014. Não publicado.

VIEIRA, Jaqueline Machado; CAMACHO, Rodrigo Simão. A Educação do Campo na interface com a Educação Especial em nível básico e superior no município de Dourados - MS. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, p. 1-3, jul. 2020.

WOORTMANN, Klaas. **Com parente não se negoceia**: o campesinato como ordem moral. Anuário antropológico, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, n. 87, p. 11-73, 1990

Agricultura familiar, multifuncionalidade e Agroecologia

Sergio Sauer¹

Considerações Iniciais

Temas como estes sobre o lugar da agricultura familiar, as dimensões multifuncionais do campo, incluindo a Agroecologia, devem ser vistos no contexto do atual modelo de desenvolvimento agropecuário brasileiro e sua insustentabilidade social, econômica e ambiental; ou mesmo no âmbito dos embates políticos-ideológicos que forjaram (e ainda forjam) noções como agricultura familiar (em distinção ou mesmo oposição à noção de agronegócio), entre outros embates. No entanto, há aspectos recentes que poderíamos classificar como “novidades”, que devem ser analisadas.

Talvez essas “novidades” estejam mais relacionadas às narrativas ou aos discursos do que às teorias sobre a “questão agrária” e a terra como um empecilho ao desenvolvimento do capital no campo. Segundo a clássica noção econômica, o capital, para ser mais lucrativo,

1 Professor da Universidade de Brasília. Doutor em Sociologia

deve evitar adquirir terras, ou seja, a lógica corrente seria não imobilizar capital (não aplicar capital na aquisição de imóveis ou terras). No entanto, a partir de meados da década passada, mas especialmente a partir da crise de 2008/2009, uma mudança significativa em relação a essa narrativa. Há uma série de razões para mudanças, mas tem se destacado a busca mundial por matérias-primas, mais precisamente por commodities agrícolas (grãos, carne, ração/farelo, entre outras) e não agrícolas (minérios, madeira, celulose), portanto, uma busca por terra e água.

A palestra, realizada em 2014 na UFGD, e o consequente texto está subdividido em três partes ou subitens. A primeira parte é uma discussão técnica e conceitual sobre uma determinada compreensão de terra e território, dialogando com a compreensão de terra apenas como meio de produção, incluindo uma discussão (conceito ou noção) de agricultura ou produção familiar e críticas ao atual modelo de desenvolvimento. O segundo subitem é sobre a assim chamada corrida mundial por terras, a qual provocou mudanças narrativas ou mesmo a compreensão e o significado do campo, especialmente com as culturas flex. Essas mudanças, inclusive, impactaram sobre a produção familiar, a multifuncionalidade do campo e mesmo sobre a Agroecologia, gerando uma pressão imensa sobre a produção de commodities. A terceira parte é dedicada a alguns apontamentos sobre a relação entre as demandas e lutas por terra – incluindo as lutas pelo reconhecimento de direitos territoriais – e Agroecologia, como uma bandeira política, uma alternativa de produção, mas especialmente como um modo de viver e ser no campo.

Modernização, multifuncionalidade e o lugar no campo

Astransações e investimentos em terra (compra ou arrendamento) voltaram à pauta internacional, especialmente nas discussões acadêmicas, mas também nas relações políticas, especialmente em fóruns e organizações multilaterais como, por exemplo, no Banco Mundial (BIRD), na FAO (Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura) e no Comitê de Segurança Alimentar (CSA) da FAO/ONU. O tema também chamou a atenção da mídia nacional e internacional, com anúncios e reportagens frequentes sobre a intenção de governos e empresas em adquirir terras, especialmente nos Continentes Africano (região subsaariana) e América do Sul, lugares onde ainda há terras disponíveis.

As narrativas em torno da aquisição de terras se tornaram tão forte que cunharam o termo *land grabbing* (em inglês) ou *acaparamiento de tierras* (em espanhol), com críticas e questionamentos a esses investimentos e aquisições. Estes termos poderiam ser traduzidos simplesmente por *grilagem*, mas como este não é um fenômeno novo no Brasil, convencionou-se traduzir por *estrangeirização de terras*. A novidade, portanto, não é exatamente a demanda ou as narrativas em torno dessa demanda por terra, ou mesmo processos de *desnacionalização do solo*, mas a conjugação de uma série de crises, o que tem mudado a perspectiva sobre o campo, especialmente no Sul global.

Antes de discutir a recente corrida mundial por terras, um rápido resgate histórico, associado a definições ou discussões conceituais,

para situar o atual modelo de desenvolvimento agropecuário brasileiro. O campo sofreu profundas mudanças a partir de meados do século XX, especialmente nos anos 1970, com a implantação da Revolução Verde. A incorporação de insumos industriais (químicos, mecânicos e biológicos) provocou um processo de transformação tecnológica na agropecuária, possibilitando sua integração à dinâmica industrial de produção. Isso gerou um significativo aumento das exportações de produtos (matérias primas) e ganhos significativos na balança comercial, através da expansão das fronteiras agrícolas com monocultivos extensivos e a produção de commodities agrícolas (grãos, carne, algodão, óleos vegetais), mas também não agrícolas (florestas, minérios, etc.)

Esta mudança na base de produção, no entanto, excluiu milhões de famílias, provocando o êxodo rural ou sobrevivência à margem das políticas governamentais para o campo. Além da exclusão, a adaptação do pacote tecnológico às condições dos biomas brasileiros, inclusive com a famosa conquista do Cerrado – com especial destaque para a expansão agrícola no Mato Grosso do Sul – através das técnicas de correção da acidez do solo, têm sido responsáveis por sérios impactos socioambientais, resultando em severas críticas ao atual modelo de desenvolvimento.

Entre as principais consequências da adoção deste modelo agropecuário estão o êxodo rural (e/ou deslocamento de milhões de pessoas para as regiões centro oeste e norte), a ampliação da concentração fundiária e o aprofundamento da desigualdade social. Em relação ao êxodo, o campo brasileiro abrigava, mais ou menos,

70% da população nas décadas de 1950 e 1960 chegando, na década de 1990, a ter menos de 30% do total da população, provocando sérios problemas sociais (favelização, urbanização precária, etc.) e ambientais nos espaços urbanos.

Em relação à concentração fundiária, segundo dados do Censo Agropecuário de 2006, as propriedades com menos de dez hectares representam mais de 47% do total de estabelecimentos, mas ocupavam apenas 2,7% da área total dos estabelecimentos rurais, ou seja, 7,8 milhões de hectares. O Censo de 2017, por outro lado, mostrou uma maior concentração, pois os estabelecimentos com áreas acima de mil hectares somaram menos de 1% do número total de estabelecimentos, mas a área aumentou de 45%, em 2006, para 47,5% da área total, concentrando 16,3 milhões de hectares, em 2017.

Essa distribuição da terra resulta em um alto grau de concentração fundiária, expresso em índice de Gini de 0,856 em 2006. Era de 0,857 em 1996 e praticamente não se alterou com os dados do Censo de 2017, portanto, os níveis de concentração da terra praticamente não se alteram. A resistência da população rural aos processos de modernização (inclusive de expansão da fronteira agrícola), expropriação e exclusão, por outro lado, tem mantido o campo, seus problemas e perspectivas, na agenda política. Na última década do século XX, reflexo de embates e mobilizações sociais, surgiu a primeira política pública exclusiva para esse segmento social com a criação do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), em 1995.

O destaque ao PRONAF é menos devido a uma possível eficácia na alocação de recursos financeiros (financiamento da produção), para um setor historicamente excluído de políticas públicas de desenvolvimento, e mais por ser um marco no reconhecimento – oficial! – de que a então chamada pequena produção (nomenclatura herdada do Regime Militar e da modernização agropecuária) não é de subsistência. Em outras palavras, a criação do PRONAF instituiu a noção de agricultura familiar – para muitos, uma agricultura familiar camponesa ou ainda agricultura camponesa, apenas mencionando sem desenvolver o debate aqui – como sujeito histórico, sociobiodiverso e pluriativo, ou seja, envolvido em diversas atividades produtivas e sociais. Esses segmentos sociais são distintos dos setores hegemônicos, monocultores e não diversos, na expansão do atual modelo agropecuário, dando visibilidade a uma noção (já cara na Europa há bem mais tempo!) de multifuncionalidade – várias atividades ou funções, além da produtiva – do campo brasileiro.

Esse processo histórico, como é bastante conhecido, não aconteceu de forma pacífica, mas ocorreram muitos conflitos, lutas, resistências, mobilizações, reivindicações sociais e violência contra lideranças, movimentos e entidades populares. Essas lutas e resistências mantiveram o campo na pauta política nacional, o que não aconteceu em nível internacional, até a recente corrida mundial por terras, a qual reacendeu o debate na pauta política internacional.

Por outro lado, debates e mudanças filosóficas – especialmente nos campos da Geografia, mas também nas Ciências Sociais, obviamente raramente associados ao campo e ao rural, por ser um

debate essencialmente moderno e urbano – permitem afirmar que houve um renascimento do espaço, dando centralidade a modos de pensar que privilegiam a dimensão espacial, o lugar como um olhar para o mundo. Generalizando, é possível afirmar que, diferente da modernidade ocidental – e seu privilégio à história e ao tempo, uma característica fundamental da cultura contemporânea – é a centralidade do espaço e do lugar. Isso também permite pensar o campo como um lugar, não como o antimoderno, não moderno ou símbolo do atraso, mas como lugar multifuncional.

O advento da chamada pós-modernidade e as críticas à lógica iluminista moderna abriram espaço para a retomada teórica de dimensões absolutamente marginais na modernidade como a importância do espaço, mas também a força do simbólico e o lugar das tradições e valores culturais na sociedade contemporânea. O campo então pode ser entendido mais do que terra no sentido de um lugar ou um meio de produção. Campo passa a ser entendido como lugar e território, espaço de vida (social, étnico-cultural, político, simbólico e econômico), portanto, com muitas dimensões – além da produção agropecuária – ou multifuncional.

Se essa análise está no caminho, é fundamental fazer algumas definições conceituais, as quais não são só teóricas, mas possuem implicações políticas bastante profundas. Não envolvem apenas disciplinas acadêmicas, como a Sociologia ou as Ciências Sociais, mas envolvem movimentos sociais e entidades do campo. Em primeiro lugar, algumas produções acadêmicas têm feito distinções, implícita ou explicitamente, entre os conceitos ou noções de espaço e lugar, sendo

o primeiro universal (ou global) e o segundo particular, localizado, geograficamente definido.

A geógrafa norte-americana – laureada com o prêmio que seria um “nobel de geografia” – afirma que na pós-modernidade – poderíamos definir também como globalização – a noção de lugar adquiriu um sentido quase religioso (totêmico, nas palavras de Massey), pois explica quase tudo. No entanto, quando uma noção é utilizada de forma tão generalizada – ou seja, explica tudo e torna consensual – sua utilização ganha qualquer sentido, portanto, é ausente de sentido. Segundo Massey, se, por um lado, a noção de lugar é importante, por outro, frequentemente é implicitamente associado como um espaço, uma área hermeticamente fechada. O lugar, o lote, o território são compreendidos como fechados, espaços particulares, para não dizer privados, portanto, avessos à diversidade, à pluralidade e em oposição ao espaço universal, geral, abstrato.

Se essa noção ou contraposição, explícita ou implicitamente, estiver correta, as lutas territoriais serão compreendidas como lutas hermeticamente fechadas. Próximo passo interpretativo é que elas são necessariamente conservadoras; são necessariamente contra a diversidade, porque buscam preservar apenas os iguais. Portanto, essa distinção teórica entre espaço, como algo aberto, universal, conceitual, abstrato, e o lugar, como algo concreto, limitado geograficamente, deve ser superada, conceitual e na prática política.

Essa compreensão é chave, porque as lutas por terra são lutas por um lugar. É importante, no entanto, entender que esse

lugar – ou seja, ali onde as pessoas se colocam, geográfica, espacial ou territorialmente falando – não é entendido ou percebido como fechado (impenetrável pelos valores de fora) ou como homogêneo. Os lugares são, conceitual e politicamente, dialéticos, heterogêneos, plurais.

Nos debates realizados no seminário internacional na UFGD, os territórios Guarani do Mato Grosso do Sul foram frequentemente mencionados; portanto, esses, assim como os territórios quilombolas, assentamentos de reforma agrária, são espaços ou lugares geograficamente delimitados, mas são diversos, heterogêneos, inclusive conflitivos. A identidade e a cultura – no sentido de modo de vida e jeitos de ser – desses grupos sociais estão diretamente associadas com lugares, mas isso não significa que são estáticas (“congeladas no tempo”), como algumas concepções de tradição (como algo que remete ao passado), sem qualquer dinâmica ou mudanças. Resumindo, é fundamental apreender o conceito de lugar como um espaço de identidade, mas que não é hermeticamente fechado e/ou conservador.

A partir dessa aproximação entre espaço e lugar, é fundamental entender espaço – e, portanto, território – como produtor de relações sociais. Como definiu Lefebvre, o espaço é produto e produtor de relações sociais. É fundamental ainda entender o lugar delimitado como um lugar de multiplicidade e de diversidade. Conseqüentemente, as lutas pelos territórios, pelos direitos territoriais são lutas e reivindicações – não que reportam ao passado, em busca de algo pretérito – que estão em sintonia com a diversidade, a multiplicidade dos tempos contemporâneos. As lutas territoriais podem abarcar a diversidade,

pois sem espaço não há multiplicidade e sem multiplicidade não há espaço, segundo Massey. Portanto, o espaço é construção e construtor de relações sociais, em permanente processo de construção e reconstrução não hermeticamente fechados.

Essa “volta teórica” é para explicitar que as discussões e lutas por terra e território devem considerar que a sociedade brasileira é fruto da modernidade. É fruto de processos contraditórios, profundamente desiguais, constantemente excludente, mas é modernidade, que se expressa em nos modos de pensar. Desde Hegel, a noção central de modernidade é o tempo, portanto, a história. As sociedades ou culturas modernas ocidentais pensam – e são pensadas – a partir do tempo; tempo como algo dinâmico, que passa, que se movimenta, que faz história. O lugar, por sua vez, é visto como algo fechado conservador, parado, imóvel.

As consequências dessa distinção não são só filosóficas, mas também políticas (ou mesmo educacionais e conceituais), levando a uma compreensão distinta entre as noções de terra e de território. Uma das consequências é estabelecer distinções entre os grupos ou movimentos sociais, separando quem luta por terra (como lugar de produção e trabalho) e quem luta por território (espaço que abarca cultura, valores, modos de vida, identidade étnica).

Obviamente essa distinção entre terra e território não é resultado apenas de uma distinção conceitual entre espaço e lugar. Há outros elementos, pois, nessa discussão ou contexto, a noção de território é sempre intimamente vinculada à tradição. Normalmente,

tradição é entendida como um conjunto de valores do passado; como práticas sociais e culturais que não são constantemente atualizadas, que não são frequentemente resignificadas. Então, as lutas dos grupos sociais pelos direitos territoriais, pelo território, são expressões dessa tradição, expressão de uma vivência marcada por valores pretéritos. Se essa é uma percepção minimamente correta, a noção de território e as disputas territoriais são sempre entendidas como ações paradas no tempo, como expressão do não moderno ou até do antimoderno.

Além dessa noção de tradição², há uma série de outras razões para essa distinção, inclusive resultantes de embates políticos e constitucionais. Não há condições e nem é o propósito aqui elaborar todas, mas é importante destacar duas ou três que resultam em distinções conceituais com consequências políticas.

É muito comum se fazer uma distinção, na verdade, separação e fragmentação, entre o conceito de terra e o de território. Por uma série de razões, quando se utiliza a expressão “luta pela terra”, implícita ou explicitamente esse uso está relacionado a dois aspectos distintos: a) é uma referência a uma luta por um meio de produção (dimensão econômica); b) a referência é direta e apenas às ações e demandas de camponeses e agricultores sem terra (familiares, mas sem terra), geralmente em ocupações. No entanto, ao utilizar a expressão “luta por direitos territoriais”, a referência social muda – não é uma inclusão e sim uma mudança de sujeitos –, relacionando com povos e

2 A centralidade da tradição está bem presente na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ou mesmo no Decreto nº 6.040, de 2007, que instituiu “a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais”, o que não autoriza uma leitura estática da mesma.

comunidades tradicionais, comunidades quilombolas, povos indígenas, comunidades ribeirinhas, entre outros sujeitos do campo e da floresta. Esse uso marca uma distinção entre a noção de *terra* – apenas como meio de produção e lugar de trabalho – e *território*, como lugar de vida, da tradição, de identidade étnico-cultural, de coesão social, do autorreconhecimento.

Por que há uma distinção, mesmo que implícita, entre esses dois conceitos ou noções? Um dos motivos já foi mencionado anteriormente quando da relação entre lugar e espaço. No entanto, parte significativa se deve a um embate constitucional e seus resultados posteriores. Nas disputas em torno da Constituição brasileira, já antes de 1988, ano de sua promulgação, a demanda por reforma agrária foi bloqueada com a noção de “terra produtiva”. A Bancada Ruralista conseguiu bloquear uma aplicação ampla da noção de função social com a inclusão de um dispositivo (inciso II, do artigo 185) que impede a desapropriação de terras produtivas.

Esse embate político acabou restringindo as desapropriações, sendo que as mesmas só são possíveis quando a terra não é produtiva³. Essa lógica produtiva acaba, entre outros problemas, restringindo a terra a um meio de produção, e a função social a uma ferramenta para avaliar se esta está sendo utilizada ou não. Essa noção, implicitamente, também acabou fazendo parte das lutas sociais, mas especialmente das

3 A “lei da reforma agrária”, a Lei nº 8.629, de 25 de Fevereiro de 1993, ao regulamentar os artigos 184 a 186 da Constituição, se refere apenas a dois critérios (Grau de Utilização das Terras – GUT e Grau de Eficiência Econômica – GEE), os chamados “índices de produtividade”, como condicionantes para a avaliação da função social, reduzindo a uma mera função econômica da terra.

ações governamentais e políticas públicas. Historicamente, o Estado brasileiro (o Executivo via INCRA e a aplicação da lei via Judiciário) só desapropriou áreas que não cumpriam a função social, mas essa entendida apenas com base nos “índices de produtividade”, ou seja, como restrita à noção de utilizada (ou não) com produção.

Não é o que consta do texto da Constituição. A função social, segundo o artigo 186, abarca quatro elementos fundamentais. Além do aproveitamento racional e adequado (que não significa necessariamente produtividade ou aspecto estritamente econômico), a Constituição estabelece que a função social da terra é cumprida quando há respeito ao meio ambiente, aos direitos trabalhistas e garante o bem estar dos trabalhadores e trabalhadoras. Por que, então, essa noção ficou restrita à sua dimensão econômica? Porque, conforme já mencionado, há uma prática jurídica (e do Executivo) que aplica apenas o conteúdo do Inciso II, do artigo 185, que estabelece que a terra produtiva não pode ser desapropriada para fins de reforma agrária.

Toda a prática dos Executivos federais e do Judiciário (na emissão das ordens de despejos e garantias do direito de propriedade, por exemplo), depois de 1988, vem sendo de desapropriar apenas áreas improdutivas. Nos embates e práticas, foi se incorporando grande parte desta noção. A reivindicação dos movimentos sociais de atualização dos índices de produtividade (GUT e GEE) está, fundamentalmente, nos marcos da terra como meio de produção, pois reivindica uma atualização dos índices de terra produtiva. No entanto, a luta deveria ser pela ampliação e execução de todo o conteúdo da função social da terra, na verdade, uma função socioambiental,

rompendo com uma lógica produtivista⁴.

Por outro lado, a noção de território, que é uma noção importantíssima, vem progressivamente sendo incorporada pelos movimentos sociais agrários nas lutas e concepções de terra, graças aos demais sujeitos que lutam por direitos. Esses sujeitos – que estavam invisibilizados – estão se ressignificando, estão reemergindo e reconstruindo identidades sociais. Suas lutas são, antes de qualquer coisa, pelo direito de existir, de ser. A partir desses sujeitos sociais, a noção de território emerge – não só conceitual, mas também legalmente – com uma perspectiva não de terra produtiva e sim como um espaço de vida, determinação cultural e identidade étnica.

Neste conceito de território, é fundamental a noção de *identidade*. Para a construção da identidade de sujeitos sociais, o *autorreconhecimento* é chave. Esse autorreconhecimento é uma conquista da sociedade brasileira. Um direito territorial – por exemplo, os direitos de uma comunidade quilombola – se materializa a partir da autodeclaração como quilombola. Essa comunidade assume a identidade afrodescendente e, conseqüentemente adquire o direito territorial sobre as terras que ocupa.

Na discussão ou avaliação do campo brasileiro e seus embates, é preciso superar a ideia de que os camponeses, os agricultores familiares e os trabalhadores sem terra lutam apenas por um pedaço de chão

4 Nos embates em torno de direitos e separações entre luta pela terra e por territórios, é importante reconhecer que há outros dispositivos constitucionais específicos, como o artigo 231 (direitos dos povos indígenas “sobre as terras que tradicionalmente ocupam”) e o artigo 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), que reconhece os direitos territoriais das comunidades quilombolas

para produzir. Implícita ou explicitamente, essa é a noção corrente, e o uso de conceitos como *agricultura familiar* fica restrito à produção e ao mercado. Esses sujeitos, na verdade, possuem outra concepção de terra, a qual é muito mais próxima da noção de território do que de um meio de produção. Portanto, inclusive do ponto de vista da educação (tema do seminário da UFGD), mas também da luta conceitual, dos embates ideológicos, é fundamental resignificar o conceito de terra, aproximando-o da noção de território. Para diferentes sujeitos do campo (quilombolas, indígenas, trabalhadores sem terras, ribeirinhos, extrativistas, pescadores, quebradeiras-de-coco, faxinaleses, e tantos outros), a terra é mais do que o meio de produção, uma concepção mais teórica, mais presente em nossos artigos acadêmicos. No entanto, suas lutas expressam uma demanda por terra, a qual não é só fruto das movimentações do mercado.

Reflexões sobre a demanda mundial por terra, ou mesmo sobre a expansão da fronteira agrícola para os monocultivos, devem considerar as diferentes dimensões (sociais, culturais, ambientais, econômica) de terra e território. Por outro lado, é fundamental duvidar de narrativas que enfatizam a modernização tecnológica, a qual teria retirado a importância econômica da terra. Ainda, é necessário questionar, e esse é um aspecto importante da economia clássica, afirmações que a terra imobiliza capital, portanto, seria uma forma de impedir a acumulação capitalista. A terra seria um impedimento ao crescimento do capital, portanto, comprar terra, investir em terras (ou se apropriar de terras) seria uma lógica anticapitalista, formando um aspecto central da famosa “questão agrária”. Questionar essas afirmações e narrativas é

importante porque aconteceu justamente o oposto com a tal corrida mundial por terras, conforme veremos a seguir.

Land grabbing: estrangeirização ou demanda popular por terra

Conforme já mencionado, a demanda mundial por terra não é uma novidade, especialmente porque as lutas sociais do campo são a sua maior expressão. Em termos de demanda, não existe apenas a do mercado, pois as reivindicações sociais históricas pelo acesso à terra devem ser vistas como demandas. Mesmo assim, há sim alguns aspectos nessa corrida que dão aspecto de “novidade”. É importante ter presente, primeiro, que o Brasil não se constitui apenas em um país que sofre uma “estrangeirização”, mas é também um grande promotor de *land grabbing*.

Segundo estudo do Banco Mundial (BIRD) publicado em 2010, a demanda mundial por terras aumentou significativamente a partir de 2008. Conforme o BIRD, as transações de terras agricultáveis eram da ordem de quatro milhões de hectares por ano. Apenas entre outubro de 2008 e agosto de 2009, foram comercializados mais de 45 milhões de hectares, sendo que 75% destes foram na África e outros “3,6 milhões de hectares estavam no Brasil e Argentina”.

Este estudo já foi muito criticado, especialmente por suas inconsistências, mas alguns elementos chamam a atenção como, por exemplo, o crescimento mundial da produção agrícola que se concentrou na expansão de oito *commodities*: milho, soja, cana-de-

açúcar, dendê (óleo), arroz, canola, girassol e floresta plantada. Associado a isto, em torno de 23% desse aumento da produção mundial se deu em função do crescimento das “fronteiras agrícolas”, o que vem acontecendo de forma acelerada no Brasil.

Um dos dados mais significativos neste estudo do Banco Mundial é a caracterização dos atuais demandantes de terras: a) governos preocupados com a demanda interna de alimentos; b) empresas financeiras que, na conjuntura atual, acham vantagens comparativas na aquisição de terras e, c) empresas do setor agroindustrial que, devido ao alto nível de concentração do comércio e processamento, procuram expandir seus negócios. Em outras palavras, há uma forte tendência, apesar da retórica em torno da produção de alimentos, de aprofundamento da especulação (imobiliária).

Apesar de chamar a atenção, os investimentos em terra por parte do setor financeiro – que costuma ser refratário em aplicar em mercados pouco dinâmicos – pode ser explicado por: a) necessidade de investimentos mais seguros (diminuindo o lucro ou renda imediata, aplicando em mercados menos voláteis) e, b) os processos de mercantilização e de commoditização da terra (essa se torna mais uma mercadoria a ser comercializada). Não reconhecendo essa especulação, o Banco Mundial, em associação com outros organismos multilaterais, criou a tal RAI (sigla em inglês para Princípios para Investimentos Agrícolas Responsáveis), incentivando as transações de terras, desde que respeitem os direitos humanos, pois são oportunidades de negócios.

As narrativas que justificam a *corrida por terras* giram em torno de possíveis “soluções” para crises, como por exemplo: a) crise populacional e alimentar, ou seja, a necessidade de alimentar mais de sete (07) bilhões de pessoas (número alcançado no final de 2011); b) crise energética (necessidade de achar fontes alternativas ao uso excessivo e esgotamento das reservas de petróleo); c) crise climática, especialmente o aquecimento global que deverá afetar severamente várias regiões produtoras agrícolas, entre outras justificativas.

No entanto, várias narrativas não se sustentam, pois a expansão da produção é de apenas alguns produtos (*commodities*), os quais não estão diretamente relacionados à alimentação. A demanda por terras não se relaciona só com a produção agrícola (apesar do aumento dos preços e da demanda de alimentos e de ração), mas está vinculada à demanda de outras matérias primas (celulose, agrocombustíveis, minérios e outras *commodities* não agrícolas).

A crise alimentar está calcada também na narrativa de que países como a China – não devido ao aumento populacional, mas a um crescimento do poder de compra da população – estaria investindo em terras para a produção de alimento (grãos, carnes, frangos, etc.). Na verdade, há uma valorização nos preços das commodities (o chamado “boom das commodities”), especialmente devido às altas do petróleo, mas também aos processos crescentes de financeirização e especulação (há um descolamento completo entre a produção agrícola e as transações financeiras nas bolsas e mercados futuros).

Conforme admitiu o próprio estudo do Banco Mundial, parte significativa dos investimentos está relacionada com um deslocamento na produção de *commodities* para regiões de terras abundantes e mais baratas. A análise desse deslocamento deve ser complementada com outros dois fatores: a) o processo crescente de concentração do controle da produção agrícola (as cinco maiores empresas multinacionais do setor agrícola controlam quase 80% de tudo que é comercializado pelo setor no Brasil); b) o crescimento dos investimentos do setor financeiro (historicamente avesso à imobilização de capital), não só na compra de terra, mas em fusões agroempresariais, abertura do capital de empresas nacionais, joint ventures e outras ações (muitas financiadas por recursos públicos, como empréstimos do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES), que concentram capital e aumentam a especulação (financeira e apropriação de terras como reserva de valor).

É fundamental atentar para processos de concentração não só da terra, mas dos frutos da terra. De acordo com dados do IBGE, as quatro grandes empresas (multinacionais) do agronegócio controlam, junto com a Amaggi (Grupo Maggi), mais de 70% da produção nacional de grãos. Essas quatro empresas, ADM, Bunge, Cargil e Dreyfus – ou a chamada ABCD – estão entre as quinze maiores exportadoras do Brasil, contribuindo para o que os economistas vêm chamando de reprimarização da economia. A balança comercial (relação entre importação e exportação) brasileira é equilibrada pela exportação de matérias primas, ou seja, *commodities* e não produtos industrializados.

O interesse – ou o frequente anúncio de interesse – global pelas terras (relativamente abundantes) da América Latina (especial destaque ao Brasil, Argentina e Uruguai) e da África subsaariana provocou um aumento dos seus preços (um mecanismo de especulação, pois os anúncios inflam a demanda). Constatado pelo citado estudo do Banco Mundial, o aumento de preço das terras brasileiras também foi regularmente anunciado pela grande imprensa. Esse aumento gerou, entre outros problemas, um crescimento da especulação (imobiliária) e um encarecimento – não só da produção agropecuária – também de programas governamentais como, por exemplo, processos de desapropriações de terras para fins de reforma agrária ou mesmo a demarcação de terras indígenas e quilombolas.

As aplicações estrangeiras em terras brasileiras têm sido objeto de manifestações contrárias, inclusive, de segmentos representativos do chamado *agronegócio*, bem como de editoriais da grande imprensa. É interessante notar que, mesmo nos setores que advogam uma perspectiva “pró-mercado”, há claramente uma posição de alerta e preocupação com a quantidade de terras sendo adquiridas por estrangeiros, distanciando-se, portanto, das recomendações do estudo do Banco Mundial, mais voltado a explorar as janelas de oportunidades dessas novas áreas por meio do que vem sendo denominado de “investimentos responsáveis”.

O Brasil vem sofrendo este processo de estrangeirização (e houve alguns esforços governamentais no sentido de restringir tais investimentos), mas também é seu motor. Para ilustrar essa contradição, basta lembrar o caso do Paraguai (sem esquecer a Bolívia), onde

parte significativa das terras está em mãos de grandes proprietários brasileiros. Investimentos (ou tentativas de investimentos), inclusive com o uso de recursos públicos do BNDES e da Embrapa, na África, com destaque para Moçambique, devem ser incluídos nas críticas a essa *corrida mundial por terras*, em que o Brasil foi também promotor.

A problemática fundiária brasileira transcende em muito a problemas de investimentos de capital, nacional ou estrangeiro, ou ao que se convencionou denominar de estrangeirização (apesar que “apropriação de terras” seria uma denominação mais apropriada). É fundamental não esquecer os históricos níveis de concentração da propriedade da terra, novamente corroborados pelo Censo Agropecuário de 2017. Essa concentração fundiária não será revertida somente com adoção de mecanismos – governamentais ou de mercado – de controle da aquisição de terras por estrangeiros, pois a esmagadora maioria das grandes áreas está nas mãos de poucos brasileiros, o que torna cada vez mais urgente a adoção de políticas redistributivas e de ordenamento territorial, como a reforma agrária e o reconhecimento das terras pertencentes às populações indígenas e tradicionais.

Por outro lado, se essa corrida mundial por terras está vinculada aos preços das commodities, a tendência é pensar o campo como lugar de produção de grãos, lugar de produção de matérias primas para exportação, ampliando as fronteiras agrícolas. Essa perspectiva está no sentido inverso daquilo que é a terra, não somente como meio de produção, mas, também, como um território, lugar de vida e construção de identidade étnico-cultural. Se aumenta a demanda

por terra, aumenta o seu preço; aumentando o valor das terras, fica mais caro fazer qualquer assentamento de reforma agrária, ou mesmo reconhecer direitos territoriais (que, geralmente, exige indenização dos intrusos).

Esse foi o embate no Congresso em torno das mudanças no Código Florestal em 2011/2012, que visavam: a) destinar mais espaço para produzir grãos, eliminando ou diminuindo a reserva legal e as áreas de preservação permanente para disponibilizar mais terras; b) evitar gastos com a recomposição dos desmatamentos realizados ilegalmente.

Concluindo sobre essa corrida ou aumento da demanda por terras agricultáveis, em vez de o campo ser visto em suas múltiplas funções (como lugar de vida, de identidade, de produção agroecológica, de lazer, de preservação ambiental, etc.), será um espaço de produção, reforçando a noção de terra como meio ou mercadoria, apenas. O resultado desse processo ou demanda por terras será a ampliação da fronteira agrícola (e o conseqüente desmatamento e destruição ambiental, uma realidade no Cerrado), o acirramento dos conflitos fundiários e as lutas e resistências territoriais.

Lutas por terra, direitos territoriais e Agroecologia

Retomando, a importância da terra no século XXI foi materializada em debates e acordos no âmbito das Nações Unidas, por exemplo. Enfatizar isto permite contrapor certas noções, muito presentes nas Ciências Humanas, em geral, e na Filosofia, em

particular, de que o fundamental é o tempo (história) e não o lugar, ponto de referência de onde as pessoas se colocam para o mundo.

Por outro lado, a discussão sobre *espaço e lugar*, mas mais precisamente entre *território e terra*, transcende a um preciosismo conceitual. Sem sombra de dúvidas, os embates e lutas forjam conceitos – ou como escreveu Bourdieu, as Ciências Sociais lidam “com realidades nomeadas” –, mas o inverso é verdadeiro, ou seja, concepções (teóricas) vinculam e constroem lutas. Conforme mencionado, concepções sobre terra (só como um meio de produção ou como um lugar de identidade sociocultural) abrem caminhos para lutas mais amplas (portanto, ampliam alianças e possibilitam lutas conjuntas) por uma sociedade justa. Nesse contexto, está colocado o debate sobre Agroecologia, pois, se é necessário ver a terra além de meio de produção, as pessoas que lá estão precisam plantar alimento (saúdável!), fazendo a terra produzir condições dignas de vida.

A Agroecologia vem sendo utilizada e difundida em três sentidos diferentes. Em primeiro lugar, a partir dos movimentos sociais agrários, Agroecologia é uma bandeira de luta. É a dimensão política (proposta ou alternativa), pois os seus pressupostos e teorias permitem fazer críticas contundentes ao atual modelo de desenvolvimento agropecuário, conforme já mencionado, baseado em uma lógica monocultora e com insumos externos, especialmente o uso excessivo de venenos (o Brasil é o maior consumidor mundial de agrotóxicos). Além do problema ambiental e de saúde, esse modelo é excludente e desigual (poucas pessoas possuindo muita terra e muitas pessoas sem terra), sendo que a Agroecologia se coloca como uma

alternativa produtiva. Um jeito diferente de produzir, diferente do que está posto, sendo essa a segunda dimensão da Agroecologia. Como uma forma diferente e sustentável de produção, questiona o atual modelo agroexportador, oferecendo alternativas e outros jeitos de produzir e cultivar a terra.

Além de uma bandeira política e uma forma de produção, a Agroecologia é uma ciência. Essa é a terceira dimensão, pois é uma construção (prática!) do saber, e repartição do conhecimento na relação com a terra e com o meio ambiente. Como ciência, como conhecimento, a Agroecologia ainda precisa ser desenvolvida, ou melhor, precisa ser mais bem sistematizada. Em todos os casos, é um conhecimento, é um “jeito de fazer” na relação com a terra, com a agricultura e o meio ambiente, que é mais *holista*, integral e, conseqüentemente não pode ser vista ou tomada apenas como um “jeito de produzir”.

Diferentes dimensões – ou seja, não é um “pacote” ou conjunto fechado de técnicas produtivas – permitem à Agroecologia fazer parte dos lugares, parte da sociobiodiversidade de cada lugar. A Agroecologia está vinculada aos lugares, portanto ao microclima, às tradições, aos hábitos alimentares, aos modos de viver e produzir. Isso porque sua prática parte do que está posto como recursos disponíveis (insumos internos), bem como do que se produz, de acordo com a qualidade, tipo e vocação do solo e do clima, dos locais, etc., sendo uma excelente opção para a agricultura familiar camponesa, tanto do ponto de vista ambiental (sustentabilidade), como social e econômico (igualdade e soberania).

Novamente, um dos pressupostos fundamentais da Agroecologia é o respeito à sociobiodiversidade, vinculada à diversidade das formas de luta e visões da terra. Isso tem conseqüências, tanto do ponto de vista da produção (quanto e como se produz), como no jeito de viver (é um modo de vida); portanto, a prática agroecológica não se restringe à produção de alimentos saudáveis, o que é muito importante.

Ainda sobre a agricultura familiar, os dados do Censo Agropecuário de 2006 demonstram a sua importância no campo brasileiro. O IBGE utilizou a classificação (critérios de definição) que consta na chamada “lei da agricultura familiar”, Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006, a qual se refere não só ao tamanho da propriedade, mas faz a estratificação dessa agricultura familiar⁵. Segundo o IBGE, aqueles que não se enquadram nestes critérios são “não familiares” – o setor patronal ou os grandes proprietários –, sendo que os demais – que vivem no campo e vivem da terra – são classificados como *agricultura familiar*.

Segundo esses dados do Censo de 2006 (infelizmente esses mesmos critérios não foram utilizados em grande parte do levantamento do Censo de 2017), a agricultura familiar, em termos de quantidade de imóveis, representava quase 85% de todos os estabelecimentos rurais do Brasil; mais precisamente, 4.367.902 estabelecimentos familiares, ou 84,4% do total de 5.175.489 estabelecimentos identificados pelo

5 Segundo o art. 3º da Lei 11.326, agricultor familiar é aquele que: I) não detenha, a qualquer título, área maior do que quatro módulos fiscais; II) utilize predominantemente mão de obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento; III) tenha percentual mínimo da renda familiar originada de atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento; IV) dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família.

IBGE. No entanto, esse segmento detinha apenas 24,3% das terras, ou seja, apenas 80,25 milhões de hectares da área dos estabelecimentos agropecuários. O setor não familiar – na verdade, setor patronal, agronegócio ou, ainda, latifúndio – representava apenas 15% das propriedades ou dos estabelecimentos, mas detinha mais de 75% de todas as terras identificadas pelo Censo do IBGE. Em 2006, 85% de todos os agricultores detinham 15% das terras, e o inverso, 24%, detinham 80% das terras, demonstrando o nível de concentração fundiária e desigualdade de acesso a terra no Brasil.

Mesmo assim, a agricultura familiar é importante por uma série de razões. Considerando apenas como classe ou segmento social, a agricultura familiar representa quase 20% da população brasileira. Mesmo se o êxodo rural continuar, em 20 anos esse segmento ainda representará algo como uns 10% da população, o que é muito significativo, tanto do ponto de vista social como político. Nenhuma outra categoria social ou profissional, segmento produtivo e politicamente articulado, representa 10% da população brasileira. Portanto, mesmo sendo reduzida à metade, ainda teríamos uma categoria com uma importância social, política e econômica a médio e longo prazos no campo.

Por outro lado, mesmo detendo apenas 25% das terras dos estabelecimentos registrados, a agricultura familiar empregava, dava trabalho e renda para quase 75% de todas as pessoas que estavam ocupadas trabalhando no campo, ou seja, 12,3 milhões de pessoas. De cada dez pessoas ocupadas, sete estavam na agricultura familiar em 2006. Isso acontece porque, em termos comparativos, a cada cem

hectares cultivados, a agricultura familiar emprega 15,3 pessoas, sendo que, no setor não familiar, essa mesma área de terra emprega apenas quatro pessoas em média.

Além de ser a grande responsável pela ocupação da mão de obra no campo, a agricultura familiar é responsável por grande parte da produção de alimentos. Apenas para exemplificar, segundo dados do Censo do IBGE de 2006, esse segmento respondia pela produção de 70% do feijão, 87% da mandioca e 58% do leite consumidos no país.

Esses dados demonstram, entre outros aspectos, que uma democratização do acesso à terra não seria sinal de atraso, ou que a luta pela terra e reforma agrária é expressão de tempo pretéritos. A redistribuição da propriedade da terra, a garantia dos direitos territoriais, a demarcação das terras indígenas são processos vinculados à tradição, mas, em sentido social, político e econômico, não representa atraso. Apesar dos vínculos com a tradição, a terra é fundamental para o desenvolvimento da sociedade brasileira, portanto, sua democratização transcende a simples superação de uma lógica feudal, pretérita. Conseqüentemente, não se trata de uma “questão agrária” no sentido de restrito ao campo e à sua população, mas de uma questão nacional. A terra não representa atraso, mas é um tema contemporâneo, que aponta para o futuro, um futuro sustentável para o conjunto da sociedade brasileira.

Concluindo, é fundamental pensar a Agroecologia como ciência (conhecimentos construídos nas práticas cotidianas), mas também

como uma alternativa produtiva e socioambiental. É uma bandeira capaz de vincular lutas sociais pela terra e pelo território às lutas e demandas urbanas como, por exemplo, demandas e exigências por alimentos saudáveis (o direito à alimentação saudável não é só por alimentos em quantidade, mas também livre de venenos). Há grupos urbanos buscando alimentos diferenciados, sem agrotóxicos e não processados (alimentos enlatados e com conservantes), sendo potenciais aliados na construção de alternativas ambientais e de saúde, permitindo práticas agroecológicas. Alianças com setores de consumidores urbanos, reforçando o direito humano à alimentação saudável, também para os setores urbanos empobrecidos, são fundamentais. Ainda, entre os elementos chaves, do ponto de vista político da luta pela terra e por territórios, está a manutenção da multifuncionalidade do campo e, conseqüentemente, o fortalecimento desse segmento familiar camponês e suas diversas formas de produzir e viver no campo.

Considerações finais

A luta pela terra é, antes de qualquer coisa, um respeito à sociobiodiversidade de modos de vida e de existir no campo. Conseqüentemente, pensar o campo brasileiro é respeitar e valorizar a diversidade social (formas de organizar e de viver), cultural (jeitos e uso da terra) e ambiental. Ou seja, a relação entre terra e território implica em pensar a multiplicidade das lutas sociais e suas especificidades; significa respeitar as diferenças, o que não é o mesmo que reduzir, por exemplo, a luta quilombola ou indígena por direitos territoriais, em

uma luta igual à de um grupo de sem terras ou famílias acampadas.

O respeito à diversidade do campo permite criar e ampliar alianças. É fundamental entender essa diversidade, mas não como aquela que fragmenta, que dispersa em identidades próprias fechadas. A diversidade, ao respeitar a subjetividade, as diferenças, deve permitir alianças, porque as pessoas e grupos sociais se reconhecem nas lutas, reflexões e demandas por terra como um lugar de vida e identidade sociocultural.

Referências bibliográficas

BANCO Mundial. **Rising global interest in farmland: Can it yield sustainable and equitable benefits?** Washington D.C., 07 de setembro de 2010.

BANCO Mundial et al. **Principles for Responsible Agricultural Investment that Respects Rights, Livelihoods and Resources.** Washington D.C., 25 de janeiro de 2010.

BORRAS, S.M.; FRANCO, J.; KAY, C.; SPOOR, M. **El acaparamiento de tierras en América Latina y el Caribe visto desde una perspectiva internacional más amplia.** Santiago, Escritório Regional da FAO, versão de 14 de novembro, 2011 (mimeo).

BORRAS, S.M.; FRANCO, J. **La política del acaparamiento mundial de tierras: replanteando las cuestiones de tierras, redefiniendo la resistencia.** ICAS working paper Series, n. 001, Transnational Institute, LDPI, ICAS, maio de 2010.

COTULA, L. The international political economy of the global land rush: A critical appraisal of trends, scale, geography and drivers. **Journal of Peasant Studies.** Vol. 39, nº 3, maio, 2012.

FERNANDES, B.M. Estrangeirização de terras na nova conjuntura da questão agrária. **Conflitos no campo Brasil 2010.** Goiânia, Comissão Pastoral da Terra, 2011, p. 76-81.

LEFEBVRE, H. **La presencia y la ausencia: Contribución a la teoría de las representaciones.** Cidade do México, Fondo de Cultura Económica, 1983.

LEFEBVRE, H. **The production of space**. Londres, Blackwell Pub. 1991a.

LEITE, S.P.; SAUER, S. Expansión de agronegocios, mercado de terras y extranjerización de la propiedad rural em Brasil. **Mundo Siglo XXI**, nº. 26, vol. VII, pp. 43-63, Ciecac, México, 2011.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2008.

MERLET, M. **Les appropriations de terres à grande échelle: analyse du phénomène et propositions d'orientations**. Paris, Comité Foncier et Développement, junho de 2010.

OLIVEIRA, A.U. A questão da aquisição de terras por estrangeiros no Brasil: um retorno aos dossiês. **Agrária**, nº. 12, 2010, pp. 3-113.

SAFRANSKY, S.; WOLFORD, W. **Contemporary land grabs and their alternatives in the Americas**. International Conference on Global Land Grabbing. Universidade de Sussex, 6 a 8 de abril de 2011 (www.future-agricultures.org/index).

SAUER, S. Demanda mundial por terras: "land grabbing" ou oportunidade de negócios no Brasil? **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**. Brasília, CEPPAC/UnB, 2011 (www.repacm.org).

_____; LEITE, S.P. **Agrarian structure, foreign investment in land, and land prices in Brazil**. Journal of Peasants Studies, vol. 39, 2012, pp. 873ss.

_____, S.; ALMEIDA, W. (orgs.). **Terras e territórios na Amazônia: demandas, desafios e perspectivas**. Brasília, Editora da UnB e Editorial Abaré, 2011.

_____, S.; BALESTRO, M.V. (orgs.). **Agroecologia e os desafios da transição agroecológica**. São Paulo, Expressão Popular, 2009.

TOULMIN, C.; BINDRABAN, P.; BORRAS, J.; MWANGI, E.; SAUER, S. Land tenure and international investments in agriculture. **Relatório para o High Level Panel of Experts (HLPE)**, Comitê de Segurança Alimentar (CFS/ONU). Roma, HLPE Relatório 2, 2011.

WILKINSON, J.; REYDON, B.; SABBATO, A. **Dinâmica do mercado de terras na América Latina: o caso do Brasil**. Santiago: FAO/Escritório Regional, 2011.

As sementes e o ethos camponês

Walter Roberto Marschner¹

A semente tem memória!

(Ademar Bogo, Festa das Sementes, Anchieta, 2003)

Considerações Iniciais

O respeito e preservação do meio ambiente implicam na discussão de uma produção saudável, sustentável, agroecológica, sem necessidade de uso de insumos químicos, mantendo uma relação saudável com a terra e os recursos naturais. Isso pode ser feito retomando formas de produção que sobreviveram ao longo de todo o tempo anterior à revolução verde e valorizando as relações humanas típicas dessa forma anterior, que são explícitas na agricultura camponesa e familiar.

Nesse panorama, multiplicam-se nas comunidades rurais do Brasil, as feiras e festas de sementes crioulas. Como uma estratégia de resistência camponesa, esse evento adquire caráter múltiplo, revelando

¹ Doutor em Sociologia, Professor da Licenciatura em Educação do Campo - LDUC e do Programa de Pós Graduação em Educação e Territorialidade - PPGET

não só perspectivas de produção sustentáveis para o campo, recolocando o tema da produção de alimentos no debate com a sociedade, mas também construindo novas relações sociais e identidades.

As recentes abordagens acerca do desenvolvimento do *campo* rompem com o paradigma do agronegócio focado majoritariamente nos aspectos econômicos do *espaço rural*. Propõe-se então uma visão multidimensional (econômico, político, social, ambiental, entre outros aspectos) de um *território*, como espaço onde se engendra um modo de vida dos sujeitos, camponeses, indígenas, povos tradicionais e tantos outros que compõe os povos do campo. O produtivismo deixa de ser o vetor explicativo desse espaço de vida, dando lugar aos diversos processos que ali se desenvolvem.

Dentro dessa visão multidimensional de território, interessa-nos aqui discorrer sobre a construção da identidade desses sujeitos. Entendida aqui como “capacidade de dizer-se” a construção de identidade entre os povos do campo é reflexo das relações dos seres humanos com os processos naturais em que estão inseridos. Nesse contexto a “terra” e as “sementes” são reconhecidas aqui não só como recursos necessários a produção, mas são tomadas na sua dimensão simbólica, como valores e sinais de distinção, a partir dos quais se faz possível explicar um modo de vida, um ethos.

A educação do campo, desde sua criação como política pública, assume essa visão multidimensional do espaço camponês e procura, dentro de seus processos de produção de conhecimento sobre o campo, dar visibilidade à construção de identidades vinculadas aos processos

naturais, metabolizados pelo trabalho camponês na terra. São também recentes as abordagens de análise da sociedade moderna que incluem as relações com os não humanos (AGAMBEN, 2017; LATOUR, 2009; VIVEIRO DE CASTRO, 2011), rompendo o caráter antropocentrismo da ciência moderna. Destarte, são numerosas as etnografias que atestam uma íntima relação da identidade étnica, construída a partir da coexistência humana em determinado ecúmeno.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em especial a disciplina Epistemologia Ambiental, tem estimulado os estudantes à pesquisa de sementes e cultivares tradicionais nas suas comunidades de origem e nas feiras de sementes. Além de coletarem e identificarem essas variedades, buscam por meio de entrevistas qualitativas, elaborar um levantamento etnográfico associando saberes camponeses e uso de sementes. Esse artigo traz uma breve síntese dessas pesquisas dos estudantes da LEDUC, cruzando registros de visitas a festas de sementes no Paraná e Mato Grosso do Sul. As sementes são analisadas aqui não em suas características morfofisiológicas, mas como elemento etnográfico, considerando as relações das mesmas com as sociedades indígenas e camponesas. Importa observar as iniciativas de preservação e multiplicação de sementes crioulas e nativas como parte fundamental do ethos, do modo de ser desses atores, ao mesmo tempo que aponta para a resistência contra o avanço das sementes industrializadas, transgênicas, como uma luta para demarcar territórios e identidades.

Luta camponesa como *Habitus*

Quando colocamos que identidade é a “capacidade de dizer-se”, uma narrativa a partir de uma autodeterminação, reconhecemos que existe, sem dúvida, uma disputa na academia em torno “da” identidade camponesa, considerando a diversidade que compõe os povos do campo no país, suas diversas práticas históricas no campo.

Ainda que não seja possível a transposição mecânica de um conceito para diversos contextos de análise, parece-nos ajudar a compreender a prática de indígenas e camponeses com sementes crioulas como um *Habitus*. No sentido que Bourdieu (1997, 2004) cunha ao conceito, *Habitus* é um sistema de classificação da realidade que, ao mesmo tempo que define escolhas, é definidor de uma identidade.

Também para Bourdieu, há uma correspondência direta entre transformações na sociedade, seja ela econômica ou política, com transformações no campo simbólico. Assim, as sucessivas transformações na agricultura mobilizam fortemente capital simbólico, logrando implantar novos princípios de visão e divisão do mundo social.

A prática da preservação da semente crioula e o avanço das grandes empresas no controle de sementes são dois polos da mesma luta que integra de forma conflitiva um “campo” de saberes, disputas, classificações e distinções. Campo que, da mesma forma, distingue também o camponês, enquanto um modo de vida, do grande produtor, a agricultura camponesa do agronegócio. Assumindo essas práticas como produção de capital simbólico entre os atores que disputam o campo,

pode-se compreender, como pontua Grigolo (2016, 163), as feiras de sementes como “alquimia sócio simbólica”, formando de grupos sociais de valorização das sementes crioulas, como uma luta social.

Preservação das sementes como manifestação de sócio-biodiversidade

O hábito de guardar sementes é antigo entre camponeses. Historiadores relatam que, nos processos migratórios, faziam parte dos bens transportados os alforjes de sementes (JACOB, 2003, MAZOYER e ROUDART, 2010). Também das tradicionais relações de reciprocidade típicos de estruturas de vizinhança e parentesco em comunidades rurais, a troca de mudas e sementes sempre foi prática corrente.

Segundo Jacob (2003, p. 309), para modificar uma planta, é necessário um longo processo de cultivo. É muito complexo o caminho que se tem de percorrer para obrigar uma planta a abdicar da sua independência e fazer com que confie ao homem a sua reprodução futura. Foram necessárias gerações para que o homem chegasse a plantar uma variedade de milho domesticado. Na cultura camponesa, esse processo de domesticação é associado ao que se chama de “semente crioula”, que contrasta com a semente “pura” melhorada ou convencional.

De modo especial vejo a semente crioula: a semente crioula é para mim a tradicional, ela vem de pai para filho e é patrimônio da humanidade. Porque eu mesmo tenho algumas sementes que eu peguei da minha família e que eu peguei o da minha avó materna

que trouxe lá da Itália, por isso que eu penso que a semente é um patrimônio da humanidade: ela faz parte da vida, porque se ela veio da Itália, ela trabalhou, se integrou, cresceu, e se ela ainda faz parte da nossa família, é porque é algo que faz parte da nossa vida. É fundamental que cada um cuide de sua semente, isso seria uma benção (MORETTI², 2012)

Entre os elementos que diferenciam a opção pelo crioulo está a condição de ser pequeno agricultor, pois é este que tem disposição para selecionar sua própria semente, com custo baixo e maior rendimento. E, ainda, são os que necessitam se tornar independentes do consumismo, ou que, pela consciência crítica, rejeitam o uso de insumos e agrotóxicos. O agricultor consciente é, assim, aquele que produz sua própria semente.

Nós temos uma resposta para o futuro... o futuro com uma semente livre. Com as festas das sementes estamos lutando por uma agricultura familiar que não precisa mais comprar para produzir. Usar a semente que ele quer, e não o que o outro quer que você plante. (MORETTI, 2012)

Essa perspectiva vem sendo experimentada e confirmada por relatos e materiais escritos: as sementes crioulas são avaliadas com possibilidades de uma produção mais resistente às intempéries climáticas e variações de solo. Melhoradas geneticamente na seleção e nos cruzamentos, evita-se plantas frágeis ou muito altas. Além disso, o armazenamento destas requer alguns cuidados, constantemente recomendados pelos técnicos, mas nada impossível de ser feito, tornando viável que o próprio agricultor guarde suas sementes. São anos de experiência e conhecimento que estes agricultores vêm trazendo de geração em geração. (ASSESOAR, 1991)

2 Irmã Lucinda Moretti, a quem esse artigo presta homenagem, foi religiosa católica, militante da Pastoral da Terra, pioneira na organização das feiras de sementes no Mato Grosso do Sul, falecida em 2013.

A naturalização da semente industrializada

Você sabe de onde vem a semente? Do laboratório... (Cartilha da Associação Brasileira do Agronegócio - ABRAGRO)

Com a nova divisão internacional do trabalho no pós-guerra e com a inserção das economias regionais a nível internacional, estabelecem-se novos padrões de produção baseados em uma crescente especialização da agricultura. Implanta-se a assim chamada “revolução verde”, alterando profundamente a estrutura produtiva na agropecuária através da introdução da produção industrial, da mecanização, do uso de insumos químicos e da produção em escala. Replicando na produção agrícola os mesmos princípios da indústria, a revolução verde concebia a artificialização da agricultura, na qual a natureza, com suas variáveis e especificidades de biomas, passava a ser controlada cada vez mais (VAN DER PLOEG, 2008). Nesse movimento, a produção agrícola perdia suas funções tradicionais como o abastecimento das populações locais ou a geração de renda das economias regionais. Nos países da Europa introduziam-se intervenções estatais na agricultura, visando a consolidar seu novo papel no desenvolvimento do capital. Segundo Abramovay (1992), essas intervenções resumiam-se à redução dos custos com alimentação junto aos trabalhadores, orientando a economia para o consumo de bens duráveis, condição básica para aquecimento dos mercados internos e expansão do capitalismo no início da década de 1970.

Nessa época, as políticas públicas no Brasil se diferenciavam das dos países europeus por se vincularem ao projeto de desenvolvimento centralizador da ditadura militar. Para reestruturar a agricultura dominada

por oligarquias, os militares ignoraram a alta concentração fundiária e apostaram na aceleração da modernização do setor, baseando-se numa intensiva aplicação de tecnologia. Tratava-se de um reducionismo econômico, onde “desenvolvimento” limitava-se a “crescimento”.

A partir do pós-guerra um conjunto de empresas do âmbito da produção de insumos agrícolas assume o protagonismo nas cadeias globais, convertendo os agricultores em todo planeta, em consumidores de recursos externos. Na visão destes agentes, cada vez mais oligopolistas, a agricultura moderna deveria assumir, via mecanização e quimificação, um padrão industrial na busca de alta produtividade e combater o risco da fome em escala global e a “ameaça comunista” a ela associada. Assim, a Revolução Verde se sustentou numa argumentação com apelo social e humanitário. Para Grigolo

[...] foi na genética que se centrou a revolução de princípios na produção agropecuária neste período. Isto permitiu que a agricultura até então existente fosse classificada como tradicional e a agricultura emergente como moderna. Uma revolução desta magnitude alterou as regras, o conhecimento, a lógica e as fronteiras da produção agrícola. E soube-se, durante a revolução verde, converter capital científico em prestígio e, sobretudo, em capital político. (GRIGOLO, 2016, p. 58)

As sementes foram sendo apropriadas pelas empresas e se diferenciam por serem híbridas, sintéticas ou transgênicas, sempre alocadas num *pacote agrícola*, junto com insumos, manejos e políticas que têm altos custos, além de estarem emaranhadas nas relações com a agroindustrialização de alimentos e fabricação de medicamentos, controlados mundialmente pelas grandes empresas.

Para Grigolo, a assimilação da semente industrializada pelos camponeses caminhava junto com o apagamento da memória das práticas de conservação de sementes crioulas. Tal esquecimento levava ao cabo

[...] uma materialização, no âmbito da agricultura, da ideia de progresso, dentro dos marcos de uma tendência histórica que vai da indústria doméstica para a indústria capitalista. Portanto, desde 1927, as sementes contam com significados simbólicos e ideológicos, tomados pela indústria para a sua promoção e controle do campo (GRIGOLO, 2016, p. 46)

O histórico de controle oligopolista em torno das sementes é acompanhado de um processo simbólico inexorável que impacta a cultura camponesa de forma a naturalizar a semente não mais como ser vivo, mas como insumo, produzido e selecionado em laboratório. Como produto da ciência, a semente melhorada, híbrida ou transgênica, distingue-se da semente de paiol, por ser mais eficiente, assegurando maior rendimento. Naturaliza-se uma relação de subalternidade entre variedades tradicionais e aquelas criadas a partir do capital.

Semente não é todo grão que germina. Semente é tecnologia. Portanto semente e grão seriam dois produtos distintos. Semente é *specialities* e grão é *commodities*. Ou seja, semente tem uma finalidade específica para a semeadura. Portanto, a classificação das sementes, que naturaliza como semente aquela que é produzida pelos agentes dominantes do campo, se faz através de uma luta de classificação, excluindo e condenando o uso de outros materiais, supostamente sob o controle dos grupos dominados, como são as sementes crioulas. O significado de sementes, ao longo das transformações do campo, passa de um produto biológico que germina, para um produto que atende requisitos de controle corporativo, visando a sustentação dos agentes dominantes do campo. (GRIGOLO, 2016, p. 64)

Da insustentabilidade à agroecologia.

A partir da década de 1990, um conjunto de diagnósticos que apresentam sérios riscos para o crescimento da economia em escala mundial, aponta para uma crise sistêmica do capitalismo. Trata-se de uma crise que, para Boff (1993), é, no fundo, a própria crise do processo civilizatório, por ser baseada numa racionalidade que submete toda a realidade, concebendo um modelo de desenvolvimento altamente energívoro e devorador de todos os ecossistemas. No caso da agricultura industrial, constatam-se as quantidades crescentes de combustíveis fósseis, fertilizantes químicos, agrotóxicos e outros *inputs* necessários, causando impactos crescentes no entorno ou em ecossistemas distantes, colocando em risco a propalada ordem do agroecossistema artificial da agricultura industrial, cuja estabilidade ou expansão é colocada em questão.

Leff aponta a crise ambiental, enquanto “crise de recursos”, como crise do capitalismo. A *escassez* - até então fundamento da teoria econômica liberal - alcançou dimensões globais, não mais equacionáveis pelo progresso técnico: “são as próprias condições da reprodução do capital neste momento que requerem um equilíbrio ecológico, a reciclagem de recursos não renováveis e a reprodução de recursos renováveis” (2009, p. 206).

Se na perspectiva mecanicista, desde a revolução industrial, a natureza era ignorada como variável do cálculo econômico, a crise faz com que a “dimensão ambiental” passe a ser contabilizada no custo de produção, integrando a planificação do desenvolvimento econômico. A

introdução do tão propalado conceito de *desenvolvimento sustentável*, adotado a partir da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, no Rio de Janeiro, em 1992 (LEFF, 2009; MOLINA, 2006; ALTIERI, 2012) é resultado dessa crise sistêmica e passa a ser um discurso legitimado, oficializado e difundido amplamente.

Justamente pela sua pretensão de universalidade, o conceito de sustentabilidade se expressa cada vez mais ambivalente, assumindo diferentes significações de acordo com agendas políticas. Leff aponta que a sustentabilidade pode assumir a conotação de internalização das condições ambientais no crescimento como pode ser entendida como condição para a durabilidade do próprio processo econômico *ad infinitum* (Op cit, p. 210). Nesse sentido, pode-se entender uma disputa em torno do campo conceitual (no sentido de Bourdieu) da noção de sustentabilidade e de sua caudatária ecologia, discursos que se expressam em primeiro lugar como ideologia, como a construção de um imaginário, por parte de forças hegemônicas.

Como contraponto aos discursos do desenvolvimento sustentável a Agroecologia assume uma visão que integra saberes camponês e preservação do bioma. No Brasil, a partir de 1990, a agroecologia passa a ser base conceitual dos discursos e estratégias de uma significativa parcela de organizações da sociedade vinculadas à perspectiva da assim chamada *agricultura alternativa*. Esta, por sua vez, fora resultado de uma intensa luta dos movimentos sociais na contestação dos impactos sociais e ambientais da agricultura convencional.

Nesse processo histórico, percebe-se, como apontam vários autores (LEFF, 2009; CAPORAL, 2006; MOLINA, 2009), a estruturação da agroecologia tanto como uma *ruptura epistemológica*, como também um *processo político*³. A primeira ruptura se dá precisamente na superação da dicotomia entre ciência e saber popular, sobre o qual sempre se apoiara o extensionismo tradicional. Abordagens mais recentes procuram superar pensamentos dicotômicos tais como ser humano/natureza, sociedade/ambiente, razão/sentimento apontando para uma perspectiva sistêmica e unificadora⁴, capaz de uma melhor compreensão da complexidade do real. A agroecologia constrói-se assim como um conhecimento baseado na existência de cooperação/complementaridade entre as espécies (contrariando o paradigma evolucionista que propugna o modelo da competição, da lei do mais adaptado).

Essa relação de complementaridade, antes limitada às relações entre os organismos vivos de um bioma (fauna e flora), passa a incluir também a sociedade, o camponês em suas relações com o meio ambiente (LEFF, 2009).

3 Segundo Santos (2008) a agroecologia no Brasil é primeiramente marcada pela ênfase na transferência de tecnologias (adubação verde, compostagem, utilização de caldas no manejo de pragas, entre outras) de técnicos para os agricultores. Numa outra fase passa-se ao reconhecimento do território camponês como agroecossistema, com ênfase na experimentação e a construção de práticas agroecológicas integradas. Por último, a fase denominada de sistêmica, já entende a agroecologia como processo social, com enfoque nas relações sociais e fluxos de saber entre os próprios agricultores, na perspectiva de um saber e de uma ética agroecológicas.

4 Para Caporal “a Agroecologia não se enquadra no paradigma convencional, cartesiano e reducionista, conhecido como o paradigma da simplificação (disjunção ou redução), pois, como ensina o mesmo autor, esse não consegue reconhecer a existência do problema da complexidade. E é disto que se trata, reconhecer que, nas relações do homem com outros homens e destes com os outros seres vivos e com o meio ambiente, estamos tratando de algo que requer um novo enfoque paradigmático, capaz de unir os saberes populares com os conhecimentos criados por diferentes disciplinas científicas, de modo a dar conta da totalidade dos problemas e não do tratamento isolado de suas partes. (2006: 6).

Por isso, segundo Caporal (2006) a agroecologia concebe o manejo e desenho de agroecossistemas sustentáveis a partir de uma análise multidimensional (econômica, social, ambiental, cultural, política e ética), e de uma matriz disciplinar integradora de saberes, conhecimentos e experiências de distintos atores sociais, dando suporte à emergência de um novo paradigma de desenvolvimento rural. Incorporando o potencial endógeno, (relação com saberes locais), reconhecendo e se nutrindo dos saberes, conhecimentos e experiências dos agricultores(as), dos povos indígenas, dos povos da floresta, dos pescadores(as), das comunidades quilombolas, bem como dos demais atores sociais envolvidos em processos de desenvolvimento rural.

A agroecologia vem buscando a articulação de diferentes conhecimentos, de distintas disciplinas e campos da ciência, para conformar este novo paradigma do reino da complexidade, da integração do conhecimento técnico-científico e deste com o saber popular.

As feiras e festas de sementes

A prática de preservação e difusão de sementes passa a ser de grande importância para a agroecologia, assumindo um campo fértil de produção coletiva de conhecimento, justamente porque, no seu estágio mais elaborado, a agroecologia passa a reconhecer as trocas de saberes e as relações de reciprocidade envolvendo os fluxos de recursos naturais entre os camponeses.

Como reflexo deste “*retomada*” da cultura camponesa, nas últimas três décadas multiplicam-se no Brasil as festas das sementes. Estes eventos de diferentes níveis de organização e alcance territorial passam a dar visibilidade para o cotidiano tradicionais das trocas de sementes entre os camponeses. Cada vez mais as festas se constituem em um acontecimento articulado com outros atores, sejam estes, movimentos sociais, organizações, redes, fóruns, entre outros, que estejam envolvidas nas lutas sociais. As características desta combinação resultam na ênfase aos elementos comuns, que ambas trazem e levam da dinâmica festiva: as formas de contestação ao sistema capitalista, entre essas a agricultura convencional e agroindustrialização de alimentos e a proposição de alternativas na construção dos *projetos de vida* na perspectiva da agroecologia. Na opinião dos organizadores, de certa forma, as feiras de sementes configuram-se como um contraponto das grandes “Expoagros” que celebram o agronegócio no espaço rural brasileiro. Se nesta última são as grandes empresas do agrobusiness global que ocupam os espaços e definem a pauta comercial e cultural do evento, as feiras de sementes caracterizam-se como “*o espaço dos pequenos*”, “*espaço dos movimentos camponeses*” com suas demandas de autonomia para agricultura familiar e camponesa.

O registro e sistematização de festas de sementes com essa articulação política aponta para as primeiras festas em municípios do Rio Grande do Sul (GRIGOLO, 2016, p. 171) numa articulação entre igreja católica e entidades camponesas. Em 2000, no município de Anchieta (Santa Catarina), tornou-se festa oficial do município, contando com o apoio da organização camponesa internacional Via

Campesina e do Movimento de Pequenos Agricultores (MPA). O lema do evento é emblemático: “Pela produção orgânica, pela biodiversidade e independência dos pequenos agricultores”.

Desde 2004, a Feiras das Sementes são celebradas também em Mato Grosso do Sul, alcançando, em 2019, a sua 15ª edição no município de Juti/MS. Reflexo da articulação das metodologias de multiplicação *in situ* e *ex-situ* das sementes distribuídas, dá-se também a organização de outras feiras de alcance mais local, como nos municípios de Sidrolândia (três eventos), Nova Andradina (seis eventos) e Corumbá (dois eventos).

Ainda que no Mato Grosso do Sul se denomine como uma feira, abrigando ao lado das trocas e doações, também relações de compra e venda, o evento tem um caráter festivo, celebrando o fortalecimento de relações de reciprocidade. Nas palavras de irmã Lucinda,

É uma festa. O pessoal fala feira, mas, na verdade, o pessoal chega se encontra, se reencontram, vive, alegre-se. Eu, por exemplo, tem pessoas que eu nunca mais tinha visto volta na feira a gente se encontra, e eles dizem, tal semente que a gente recebeu aqui na feira, produziu tanto. Por exemplo aquela senhora que recebeu quatro caroços de amendoim pra plantar, que era um a mim no indiferente, ela produziu 10 sacos, em que ela veio para compartilhar, para mostrar o que ela ganhou e o que ela fez produzir. ... são os seres humanos se encontrando com as suas sementes. Esse é o valor da feira: essa troca de sementes, essa troca de saberes, porque eu vou contar para outro o que para mim foi importante: e nessa feira isso acontece (MORETTI, 2012).

Segundo Henn (2007, p. 29), os camponeses nessas festas se relacionam com as sementes nativas, varietais ou crioulas de maneira muito afetuosa. Instintivamente ou pela mediação simbólica nos usos, no

manejo e costumes, as pessoas sabem que as sementes carregam nas suas entranhas a história de um patrimônio genético pleno de diversidade. “As sementes crioulas têm sido guardadas, reproduzidas e melhoradas milenarmente pelos camponeses e povos indígenas em todo o mundo. Elas têm garantido para eles e para toda a humanidade a diversidade étnico-ambiental que herdamos e queremos com satisfação preservar”.



Imagem 1: Irmã Lucinda e a distribuição de sementes - Juli 2011. Foto: Autor.

Também entre os camponeses há uma vinculação do concreto expresso nas sementes trocadas e o abstrato que são os conhecimentos vinculados. “A semente tem memória!”, afirma Ademar Bogo, intelectual do MST, palestrante em uma das feiras, aponta para essa dupla dimensão - material e simbólica - dos cultivares, que ao serem celebrados adquirem quase que uma sacralidade para os participantes. Tal se evidencia no uso

decorativo e ritual das sementes crioulas, compondo bandeiras, enfeites e cenários, que são parte central das “místicas”⁵ celebradas no evento (imagem 2).

Assim, a prática de celebrar sementes, expressando-se como uma festa, confere a este cultivar uma dimensão simbólica. Isso corresponde ao que Woortmann (1997) propõe, de que o agricultor ao trabalhar a terra, antes de produzir bens, riqueza ou mercadorias, produz sentidos, significados. Relaciona-se à prática agrícola uma cadeia de significados, pertencças e papéis sociais.

Tais sementes têm servido como alimento para o corpo e para as emoções. Elas mediam crenças, nas relações místicas com o sagrado, unem os diferentes quando se fazem alimentos no cotidiano da vida social, insinuam a partilha e a solidariedade pelo seu significado de alimento potencial que pode ser repartido entre os que necessitam plantar e deixam latente para despertar como a genealogia de um vir-a-ser, de uma nova ou renovada relação dos homens com a natureza. (HENN, 2007, p. 29)

As festas constituem-se em um acontecimento marcado pela articulação com outros atores, sejam estes, movimentos sociais, organizações, redes, fóruns, entre outros, que estejam envolvidas nas lutas sociais. As características desta combinação resultam na ênfase aos elementos comuns, que ambas trazem e levam da dinâmica festiva: as formas de contestação ao sistema capitalista, entre esses a agricultura convencional e a agroindustrialização de alimentos, que nas últimas edições têm sido enfatizados; e a proposição de alternativas na construção dos *projetos de vida* na perspectiva da agroecologia.

5 Segundo BOGO (2003) mística é uma componente da cultura dos movimentos camponeses. É uma ação performática que maneja os símbolos centrais e momentos fortes da luta .



Imagem 2 - Sementes dispostas para a mística de abertura - Juti, 2011. Foto: Autor.

A feira e a difusão de práticas agroecológicas

Conforme se observou durante as apresentações na 11ª Feira de sementes em Juti, a agroecologia assume um ponto central e significativo nas discussões acerca de um novo ethos, modo de vida camponês, não apenas no espaço do campo, como também para os/as indivíduos que estão no espaço urbano, mas que, por vezes, trazem consigo o viver camponês, o resgate e o empoderamento. Nas discussões, a agroecologia figura

então como um novo modelo de se produzir e viver, não apenas como um novo modelo de produção para os/as acampados/as, assentados/as do sul de Mato Grosso do Sul, mas um modelo de sociedade na qual todos/as estejam inseridos/as, produzindo coletivamente de maneira humana e justa, respeitando a soberania alimentar.

Evidenciou-se que podem reciclar os nutrientes e as matérias orgânicas, como adubo verde, fixação de nitrogênio, o esterco, a urina, entre tantas outras possibilidades que há. Quanto ao adubo verde, como o feijão de porco que pode ser plantado - durante a feira foi distribuído e estava acessível a todos/as -, observamos que uma parte significativa do público retirou o adubo verde a fim de utilizar em suas terras.

A feira como expressão de identidades camponesas

Ao buscar interpretar os processos identitários que constituem todo o cenário das relações sociais presentes na realização da feira, denota-se a presença de públicos distintos, dentre os quais se pode destacar a massiva presença de acadêmicos dos mais diversos setores de estudo, focando em ações de extensão. A atuação de movimentos sociais participando assiduamente para a realização do evento, assim como as discussões presentes nos grupos de comunidades indígenas, assentamentos, trabalhadores que residem nas fazendas onde trabalham e moradores locais que prestigiam o evento.

Diante de tal diversidade de público, buscamos identificar a figura do camponês dentre tais setores presentes, e o significado de sua relação

com a terra, dentro da esfera de sua reprodução social em seus espaços cotidianos. Logo, evidenciamos que o campesinato, “como categoria analítica e histórica, é constituído por poliprodutores, integrados ao jogo de forças sociais do mundo contemporâneo.” (GODOI, 2009. p. 09) E, neste contexto, torna-se possível propor sua identidade local, a partir de seu cotidiano pautado nas relações de reciprocidade, como uma dimensão distinta de temporalidade e a sua lógica territorial, fatores estes que podem ser vistos como uma espécie de resistência aos padrões da lógica capitalista, representada pela dinâmica do meio urbano.

Pensar numa categoria de campesinato sul-mato-grossense, a partir das relações sociais passíveis de observação durante a feira, remonta a pensar o seu cotidiano, de acordo com as características provenientes abordadas anteriormente, das quais se caracteriza uma estratégia de reprodução social de resistência ao modo de vida urbano. Sob este ponto de vista denota-se como mecanismo, não só o ato da exposição e troca das sementes, como também a exposição e venda dos produtos “caseiros”, os artesanatos, e as relações de reciprocidade, que se apresentam pela naturalidade e espontaneidade, presentes na receptividade e acolhida tradicional do “homem do campo”.

Quanto à sua relação com a terra, é possível descrever o seu sentimento de pertença a ela, quando, em suas narrativas, demonstram um forte apego a ela, ao afirmar que seus produtos se originam de suas próprias plantações, que em sua maior parte visa apenas o consumo próprio, além do registro em suas memórias de quanto tempo estão por lá e como chegaram lá.

Relações de gênero

Também o hábito de preservação e difusão de sementes, bem como a estruturação de uma economia de subsistência, revela-se como práticas típicas de mulheres, conformando uma racionalidade baseada no cuidado e afetuosidade.

A maioria absoluta são mulheres. Porque essa coisa de agricultura orgânica, preservação de sementes, são as mulheres que se ocupam. Nas plantas medicinais, com as plantas tradicionais, os remédios, são elas. As mulheres são a maioria que domina a seleção das sementes. (...) Os homens olham mais o grande: vou plantar para vender. A mulher planta para comer. (MORETTI, 2012)

Apesar da importância de seu papel, que remete ao cuidado com a alimentação no âmbito familiar, percebemos que os papéis definidos do que ser homem ou mulher, permanecem presentes na fala acima. O homem visa o ganho financeiro, o lucro, a conquista dos bens materiais que o dinheiro proporciona. A mulher fica responsável pelo cuidado doméstico, pela alimentação e saúde dos integrantes familiares.

Romper com o processo de reprodução de papéis diferenciados para mulheres e homens, em uma condição de inferiorização das atividades “ditas” femininas, não é tarefa fácil, principalmente por serem padrões reforçados cotidianamente pela sociedade, além de nela estarem subjacentes princípios para a condição “de ser mulher”. Como demonstra Adelman (2002), ao chamar de posições essencialistas, que enaltecem a mulher, colocando-a em nível superior devido sua “sensibilidade”, “cuidado”, tidos como de sua natureza.

Sem dúvida, é relevante e essencial a participação feminina nesses espaços, pois se elas estão inseridas no âmbito doméstico, mais do que os homens, devem saber as reais necessidades no que se refere à alimentação familiar e ao papel social que a feira representa para as famílias camponesas (Movimentos de Mulheres Camponesas - MMC - Sul, 2009). Contudo, apontam, é preciso ter cuidado com essa aparência de que a mulher está mais preparada para esses espaços devido a sua “sensibilidade natural”, o que a impede de perceber outras possibilidades de atuação na sociedade, especialmente no campo da política, em situações de decisão e de disputa por poder.

Preservação “ex-situ” versus preservação “in-situ”

Chama a atenção nessas feiras a distribuição gratuita ou troca de sementes. “*A gente evita a venda de sementes, fica mal para a feira*” diz uma organizadora. Em algumas feiras (em especial as visitadas no Paraná), há a participação hegemônica dos camponeses trazendo e trocando suas sementes preservadas *in-situ*, ou seja, produzidas nas suas próprias unidades familiares. Em outras feiras (visitadas no Mato Grosso do Sul), há a presença forte de “Bancos de sementes” organizadas por meio de preservação *ex-situ* por agências do Estado, notadamente a EMBRAPA, AGRAER e a UFGD, assegurando o abastecimento das variedades crioulas e nativas aos camponeses. A importância desses Bancos de Sementes é discutível entre os camponeses, uma vez que nesse espaço *ex-situ*, a seleção, preservação e acumulação de sementes, de um ano para o outro, é na maioria dos casos de controle estatal. Também há relatos de casos de perda de sementes nestes Bancos ou da baixa adaptabilidade

das variedades preservadas em ambiente refrigerado. Por outro lado, a preservação in-situ é considerada uma estratégia ideal, não só por “imitar a natureza”, mas refletir a autonomia e organização camponesa. Nesse quesito há destaque para os “guardiões de sementes”, pessoas conhecidas e bem reputadas nos assentamentos pela sua prática de reproduzir variedades raras ou ameaçadas de extinção. Um exemplo, nas feiras do Mato Grosso do Sul, são os participantes indígenas Guarani Kaiowa, que adquirem respeito entre os camponeses por exporem variedades de milhos de distintas cores e tamanhos, alguns deles chamados de “Avati Ete” (milho primordial, imagem 3), desconhecidos pelos assentados e que só germinam com a autorização da uma entidade divina, o dono (Jara) do milho.



Imagem 3 - Indígenas Guarani Kaiowa e o milho Avati Moroti. Foto: autor.

Há, em todo o caso, a expectativa entre os participantes de que *"para cada semente ofertada, volte mais dez para a próxima feira"* imaginando-se um cenário futuro onde não mais seria necessário depender de "sementes do Banco".

Relações de Reciprocidade

Consideradas essas distinções, a distribuição e as trocas de sementes crioulas entre os sujeitos da feira correspondem a um sistema de reciprocidades. Se considerarmos que a tradição da troca se concretiza como afirmação cultural, que garante a continuação e existência das sementes e também representam um elo que proporciona a coesão social daquelas comunidades em prol de um modo de vida totalmente oposto ao que é imposto pela verticalidade das forças econômicas de mercado ou agronegócio. Tal é o exemplo de uma variedade de milho frequentemente distribuído nas feiras, chamado pelos assentados de pixurú (mutirão), traz consigo, segundo Ferrari, militante do Movimento Sem Terra e guardião de sementes de milho, *"a participação de muitos camponeses na adaptação e melhoria, colheita após colheita"* daquela variedade, cobiçada nas feiras pela sua rusticidade, resistência a pragas e produtividade.

Além das trocas de sementes transfiguram-se também as relações de poder. Apresentam-se, por exemplo, nos debates reivindicatórios dos participantes e nos cursos oferecidos. Há trocas de conhecimentos entre a academia, políticos e comunidade, onde, a autoridade se manifesta principalmente entre os considerados *"mais pequenos"*. O vencedor é o *"camponês do cotidiano"*.

Segundo os participantes, com o avanço da modernidade urbana, diversos valores como os da reciprocidade nas relações humanas foram deixados para segundo plano. Vê-se, atualmente, a valorização do consumo a todo o custo, e a cultura do descartável se tornou a nova ordem. A Feira de trocas procura ser um contraponto.

Por conseguinte, a lógica do capitalismo neoliberal, para se expandir, precisa inserir seus valores de mercado e consumo nos locais e, para tanto, busca a eliminação do cotidiano do homem comum. Como ressalta Lefebvre:

A revolução possível acabará com a cotidianidade ao introduzir nela – brusca ou lentamente – a prodigalidade, a ganância, o esfacelamento das opressões. A revolução não se define, pois, unicamente no plano econômico, político ou ideológico, porém mais concretamente pela eliminação do cotidiano. (1991, p. 43)

Destarte são verdadeiras “revoluções” locais, que se processam com a reconformação da sociedade e ressignificação de relações sociais, antes orientadas por valores tradicionais. O local em que essas mudanças “revolucionárias” acontecem é mais permeável no campo. Segundo Santos (1997, p. 93), o campo seria o espaço da horizontalidade ou de áreas produtivas: regiões agrícolas, cidades ou conjuntos urbanos e “rurais”; sendo que no lócus urbano se instalariam as verticalidades ou sistemas urbanos. Em especial no campo, com sua horizontalidade, que Santos (1997, p. 94) define como um espaço do “teatro de um cotidiano conforme, mas não obrigatoriamente conformista e, simultaneamente, o lugar da cegueira e da descoberta, da complacência e da revolta”.

Deste modo, se faz presente, neste espaço, a resistência do cotidiano, o que possibilita ressignificar alternativas tradicionais em prol da sociedade, que a força hegemônica, exercida pela verticalidade globalizante, impõe em favor do capitalismo neoliberal. Assim, as relações orientadas pela reciprocidade, familismo e comunitarismo podem representar ferramentas contra-hegemônicas dos locais, como no espaço campo.

O elemento solidariedade será, talvez, a essência destas relações sociais, pois possibilita o retorno das relações de troca, não somente como valor material, mas de dádiva. Neste sentido é que percebemos a Feira de sementes crioulas não só como expressão do ethos camponês, mas, também, como fenômeno social total (MAUSS, 2003). Deste modo, os efeitos das relações ali presentes se apresentam em todas as suas formas, tais como política, religiosa, cultural entre outras.

Nesta festa das sementes crioulas percebe-se, também, a presença do Estado, marcado pelas agências EMBRAPA, AGRAER, das universidades públicas e de políticos da base do governo federal, o que possibilita a inserção e expansão dos ideais de reciprocidade e solidariedade dentro das instituições estatais às reivindicações locais. Este espaço dentro do Estado é importante para contrapor-se aos ideais dos lobbies capitalistas hegemônicos. Assim, observamos que as relações sociais do cotidiano, possibilitam avançar e replicar em outros espaços e esferas públicas.

Luta contra o agrotóxico e os transgênicos

As feiras são sempre espaço para discussão sobre a realidade dos agricultores familiares. Com o tema "*Por uma Terra sem males, livre de Transgênicos e Agrotóxicos*" em Juti, em 2012, foi realizada uma série de debates e mesas redondas com agricultores e representantes de movimentos sociais, abordando os malefícios causados pelo uso de agrotóxicos dentro da agricultura familiar e a importância da proteção das sementes crioulas, como meio de preservação frente aos avanços transgenia, contribuindo assim para a adesão às boas práticas ecológicas, sendo, portanto um momento de intercâmbio de informações.

A ação apontou estratégias importantes para o enfrentamento desses problemas, como o fortalecimento das alianças populares entre os consumidores, produtores, movimentos sociais e povos tradicionais, além da ampliação da discussão dentro dos espaços institucionais e incentivo às denúncias dos crimes causados pelo agronegócio.

Expor para o público a quantidade de agrotóxicos presente nos alimentos cotidianos foi uma maneira de evidenciar aos/as assentados/as, acampados/as e indígenas a urgência na mudança de como produzir, bem como buscar estratégias para direcionar o consumo, mudando hábitos e costumes alimentares, evitando produtos com agrotóxicos e transgênicos.

Nesse sentido, a feira constitui um espaço para o fortalecimento político dessas populações, a medida que possibilita a construção de uma

instância reflexiva e crítica do mundo que os cerca, ao mesmo tempo que aponta a possibilidade de novas alternativas de mudança da realidade.

Considerações Finais

Ao proporcionar o encontro entre comunidades tradicionais, produtores, movimentos sociais e consumidores, as feiras de semente no Mato Grosso do Sul fortalecem a reflexão sobre a conjuntura camponesa, o modo de ser camponês, trazendo à tona a discussão de temáticas importantes para a reprodução desses grupos. A partir da troca de sementes, a feira ritualiza os processos simbólicos implicados nas lutas contra o agronegócio, em especial a expansão das sementes industrializadas, fortalecendo o debate sobre as práticas agroecológicas e a biodiversidade. A feira é então um espaço de trocas de saberes e também uma ação cultural, mobilização política, que fortalece a luta em defesa do patrimônio das famílias agricultoras.

Se para os agentes da agroindústria global a semente assume um caráter de insumo gerado em laboratório, para os participantes das feiras, trata-se não só de um ser vivo a ser preservado pela multiplicação entre seus pares, mas também de um símbolo de distinção de um grupo que resiste. A feira de sementes crioulas tem proporcionado resistência e oposição às forças verticais que se impõem ao local, outra condição de vida que desvaloriza a solidariedade e as relações de reciprocidade. Destarte, conforme Santos:

[...] pode-se pensar na produção local de um entendimento progressivo do mundo e do lugar, com a produção indígena de imagens, discursos,

filosofias, junto à elaboração de um novo ethos e de novas ideologias e novas crenças políticas, amparadas na ressurreição da idéia e da prática da solidariedade. (SANTOS, 2001, p. 167)

Ao considerarmos que o cultivo implica um conjunto saberes que se sustentam em valores partilhados, as sementes e as mudas trazem em si elementos afetivos. O evento é assim percebido como espaço de celebração, onde os participantes comungam valores comunitários. Nesta perspectiva, o evento pode ser entendido também como um espaço de representação social das comunidades tradicionais, assumindo um caráter simbólico, que celebra o vínculo entre os povos do campo, apontando e distinguindo-os também das estruturas do agronegócio que os oprime.

Importante ressaltar que a feira pouco tem de espaço científico ou acadêmico. O tempo destinado a palestras e debates é muito menor do que aquele destinado aos encontros, troca de experiências e o manuseio de sementes e cultivares. *“Há mais espaço para o fazer do que dizer, porque o gesto diz muito mais”*. Por conseguinte, a fórmula local das relações de reciprocidade apresentadas na festa da troca de sementes, se constitui como possibilidades de um novo mundo, possível e alcançável, um modo de vida que valorize o “bem viver”.

As festas de sementes crioulas configuram-se muito mais que um momento de troca de experiências, sementes e relações sociais (almoço com produtos orgânicos e regionais, café da manhã com prosa e baile de confraternização, etc...). Trata-se de um ambiente que “respira” relações com a natureza, com povos da terra, alimentos e plantas naturais, uso consciente dos recursos. Partindo dessas evidências, esse artigo apresenta um eixo importante para a interpretação do modo de ser camponês, um

sujeito que, cada vez mais, deve ser compreendido pela forma afetuosa que lida com o meio ambiente.

Referências Bibliográficas

- AMMC – Sul. Cartilha: **Sementes de vida nas mãos das mulheres camponesas**. Chapecó: 2009.
- ADELMAN, Miriam; SILVESTREIN, Celsi Brönstrup. (Org.) **Gênero Plural: um debate interdisciplinar**. Curitiba, PR: Ed. UFPR, 2002.
- ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. Rio de Janeiro: Editora Hucitec, 1992.
- AGAMBEN, Giorgio. **O Aberto**. O homem e o animal. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- ALTIERI, M. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. Editora: UFRGS. 2009. 120p.
- ALTIERI, Miguel A. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. 3.ed. Porto Alegre: Editora da Universidade – UFRGS, 2001. (Síntese Universitária, 54).
- _____. **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- ASSESOAR. **Revista Cambota**, Francisco Beltrão: Grafit, 1991.
- BAGLI, Priscila. Rural e urbano: harmonia e conflito na cadência da contradição. *In*: SPOSITO, M. E., WHITACKER, A.M. (orgs) **Cidade e Campo: relações e contradições entre cidade e campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2006, pgs 81 a 109.
- BOFF, Leonardo. **Ecologia, Mundialização e Espiritualidade: A emergência de um novo paradigma**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BOGO, Ademar. **Arquiteto de sonhos**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas: O que falar quer dizer**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), 1996.
- _____. **Usos sociais da ciência**. São Paulo: Unesp, 2004.
- CALDART, Roseli. **Escola é mais do que escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CAPORAL, Francisco R. e Costabeber, Jose A. **Matriz disciplinar ou novo paradigma para o desenvolvimento rural sustentável**. Brasília: 2006. Disponível em: www.seaembu.org/docs/agroecologia2.pdf (acesso jul. 2018)

EAGLETON, Terry. **Ideologia**. Boitempo Editorial, 2007

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança** – um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

GODOI Emilia et al: (orgs) **Diversidade do campesinato expressões e categorias**. V. II, São Paulo: Edit. Unesp, 2009

GLIESSMAN, S. R. **Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável**. Porto Alegre: Editora da Universidade – UFRGS, 2000

GODOI, E.P.; MENEZES, M. A. , MARIN, R. S. (Orgs) **Diversidade do campesinato: expressões e categorias, construções identitárias e sociabilidades**. V. 1, São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009

GUTERRES, Ivani (org.). **Agroecologia militante** – contribuições de Enio Guterres. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

IDATERRA. **Cartilha: curso de agricultura orgânica** - Fazenda Itamarati-Assentamento Conquista da Fronteira. Campo Grande: 2002.

HENN, Armando. Terra, Romaria e Festa das Sementes. In: **Revista Cambota**, n. Francisco Beltrão: ASSESOAR, 2007.

HENN, Iara. **Festa das Sementes**. Pela liberdade, contra o monopólios. Missiones: Universidad Nacional de Missiones, (Material não publicado), 2009.

JACOB, Henrich E. **Seis mil anos de pão**. A civilização humana através de seu principal alimento. São Paulo: Nova Alexandria, 2003.

KORMONDY Edward J, BROWN, Daniel E. **Ecologia Humana**. São Paulo: Atheneu Editora São Paulo. 2002

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora 34, 2009

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. Trad. Alcides João de Barros. São Paulo: Ática, 1991.

LEFF, Henrique. **Ecologia, Capital e Cultura**. A territorialização da racionalidade ambiental. Petrópolis: Vozes, 2009.

MARTINS, José de Souza. **Caminhada no chão da noite: Emancipação política e**

libertação nos movimentos sociais do campo. São Paulo: Editora Hucitec, 1988.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MAZOYER, Marcel, ROUDART, Laurence. **História das agriculturas do mundo: do neolítico à crise contemporânea**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

MOLINA, Manuel G. Las experiencias agroecológicas y su incidencia em el desarrollo rural soustenible. La necesidad de una agroecologia política. *In*: SAUER, Sergio, BALESTRO, Moisés. (Orgs). **Agroecologia e os desafios da transição agroecológica**. São Paulo: Expressão Popular, 2009: 17-70.

PADOVAN, M. P. et al. O papel estratégico da adubação verde no manejo agroecológico do solo. *In*: PADOVAN, M. P. (Ed.). **Conversão de sistemas de produção convencionais para agroecológicos: novos rumos à agricultura familiar**. Dourados: Edição do Autor, 2006. p. 69-82.

SANTOS, Milton. **Técnica Espaço Tempo**. Globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. Do Pensamento único à consciência universal. São Paulo: Editora Record, 2001.

SAQUET, Marcos Aurélio. Por uma abordagem territorial. *In*: SAQUET, Marcos Aurélio e SPOSITO, Eliseu Savério (Orgs.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SAUER, Sergio, BALESTRO, Moisés V. **Agroecologia e os desafios da transição agroecológica**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

VAN DER PLOEG, John. D. **Camponeses e impérios alimentares: lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização**, trad. Rita Pereira, Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

WOORTMANN, Klaas, WOORTMANN, **O trabalho da terra: A lógica e a simbólica da lavoura camponesa**. Brasília: Editora da UnB, 1997.

Sobre autores e autoras

Domingos Barros Nobre - Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2005); Pós-Doutorado no IEL - UNICAMP (2014), com pesquisa sobre educação e cultura indígena. Pós-Doutorado em Linguística na Faculdade de Letras da UFRJ, com pesquisa sobre Ensino de Língua Guarani. Atualmente é professor associado do IEAR - Instituto de Educação de Angra dos Reis - UFF, tendo sido Diretor e Vice-Diretor de 2012 a 2017. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos, Alfabetização, Formação de Professores e Educação Escolar Indígena, atuando principalmente nos seguintes temas: educação escolar indígena, educação de jovens e adultos, formação de educadores indígenas e construção de currículos diferenciados para populações tradicionais. Atualmente é Coordenador Pedagógico do Curso de Magistério Indígena, através de Acordo de Cooperação Técnica entre UFF e SEEDUC-RJ e do Programa: “Escolas do Território”, que atua com formação de professores em Educação Escolar Indígena, Caiçara e Quilombolas.

Daniel Valério Martins - Doutor em Estudos Latinoamericanos na Linha de Antropologia da Educação pela Universidade de Salamanca (2015), obtendo Prêmio Extraordinário de Doutorado, e doutorado em Educação pela Universidade de Burgos (2019). Atualmente é coordenador do mestrado de Antropologia de Ibero-América da Universidade de Salamanca, Vice-presidente da Associação de Alunos Brasileiros da Universidade de Salamanca- ABS, membro do Instituto de Iberoamérica da Universidade de Salamanca, membro do Centro de Estudos Brasileiros da Universidad de Salamanca, atuando no Grupo para Criação e Difusão da Antropologia, membro do mesmo grupo pela Universidade Federal da Grande Dourados, pesquisador das Universidades Estadual e Federal da Paraíba, pesquisador da Universidade Federal do Ceará, professor na Universidade de Salamanca e pesquisador da Universidade Federal de Sergipe. Tem experiência na área de Antropologia da Educação, com ênfase nos seguintes temas: cultura, interculturalidade, educação, mediação e cooperação.

Cássio Knapp - Doutor em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (2016). Atualmente é docente na mesma instituição atuando no curso de graduação em Licenciatura Intercultural Teko Arandu voltado, especificamente, às comunidades Guarani e Kaiowá e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidades PPGET. Tem atuado como assessor e consultor pedagógico em outros cursos de formação para professores indígenas. Desenvolve trabalhos nas seguintes áreas de pesquisa: História da Educação Escolar Indígena no Brasil, Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada, Educação Intercultural, Políticas Públicas para educação escolar indígena, Políticas Linguísticas para comunidades indígenas, entre outras

Andérbio Silva Martins - Pós-Doutorado em Linguística pela Universidade de Brasília, onde também obteve os títulos de Mestre e Doutor em Linguística após ter sido licenciado em Letras-Português pela mesma instituição. Atualmente é Professor Associado da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD/MS). Na Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) ministra disciplinas relacionadas ao ensino de línguas indígenas, língua portuguesa e Linguística no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu. Coordena o Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (PPG Letras/FACALE) onde também é professor de Linguística e orienta pesquisas descritivas e histórico-comparativas de línguas indígenas brasileiras e de LIBRAS. Faz parte também do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade da FAIND, na área de Desenvolvimento e Políticas Públicas, na linha de Educação e Diversidade. Coordena o Laboratório de Línguas, Educação e Interculturalidade do Núcleo de Estudos Estratégicos de Fronteira, sendo responsável pelo projeto de pesquisa Documentação, Análise, Descrição, Comparação e Ensino de Línguas Indígenas Brasileiras. É pesquisador do Laboratório de Línguas e Literaturas Indígenas da Universidade de Brasília (LALLI/UnB) e possui publicações de estudos descritivos, histórico-comparativos e de ensino de línguas indígenas. Também vem colaborando com discussões acerca da formação de professores indígenas (inicial e continuada) e da própria Educação Escolar Indígena, sobretudo entre os Guarani e Kaiowá do cone Sul do estado de Mato Grosso do Sul. Atualmente se encontra também na coordenação do Grupo de Trabalho de Línguas Indígenas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL) e é membro da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), como um dos representantes da área de Línguas Indígenas.

Antônio Dari Ramos - Possui graduação em Filosofia pelo Instituto de Filosofia Berthier, convalidada pela Universidade de Passo Fundo (1991), graduação em História pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (1998), mestrado em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2001) e doutorado em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2005). Atualmente é professor Associado na Universidade Federal da Grande Dourados, onde é Diretor da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND). Tem experiência na área de História, com ênfase em História Moderna, Ensino de História e História Indígena e no diálogo entre História, Teologia e Antropologia, atuando principalmente nos seguintes temas: indigenismo, escravidão, interculturalidade crítica, imaginário, etnografia histórica e Educação Escolar Indígena e do Campo.

Cândida Graciela Chamorro Arguello - Estudei Música e Teologia no Recife, no Rio de Janeiro e em São Leopoldo; História em São Leopoldo. Desde 1983, tenho incursões no mundo indígena Depois de anos de docência, em instituições eclesiais e universitárias, no Brasil - no âmbito da História, da Linguagem, da Música e da Teologia - fui para Alemanha (1999), onde continuei na mesma área de pesquisa e docência. Fiz um Pós-Doutorado em Romanística, na Universidade de Münster. Retornei ao Brasil no final de 2005 e atualmente sou Professora de História Indígena na Universidade Federal da Grande Dourados. Na maior parte da minha produção bibliográfica convergem os resultados da minha pesquisa no âmbito da religião, da língua e da história dos povos "guarani" chamados históricos e dos contemporâneos; assim como a crítica ao expansionismo cristão e os impulsos da teologia feminista e intercultural. Atualmente trabalho na edição do segundo volume de um Dicionário Etnográfico Histórico dos povos índios reduzidos pelos jesuítas, em contraponto com a atual etnografia guarani (nhandeva), kaiowá e mbyá. o segundo. Trabalho também com pesquisadores e pesquisadoras dos povos indígenas falantes de línguas guarani orientais e ocidentais, tendo por referência o Rio Paraguai, em vistas à publicação de uma obra sobre as histórias, culturas e línguas desses povos.

Eduarda Canteiro - Graduada no ano de 2017 em Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, na habilitação em Ciências da Natureza, curso da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). É indígena da etnia Guarani e atua como professora do 5º ano na Escola Municipal Gil Pires.

Regiani Magalhães de Oliveira Yamazaki - Doutora Feminista e Antifascista em Educação Científica e Tecnológica - PPGECT pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS. Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS. Orientadora nos programas: Mestrado em Educação e Territorialidade (FAIND) e Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática (FACET). Integrante do grupo de pesquisa envolvendo o papel das afetividades no ensino de ciências e análise de livros didáticos de física, química e biologia. Tem experiência em formação de professores indígenas das etnias Guarani e Kaiowá em ensino de ciências; Formação de professores em ciências biológicas; construção de materiais didáticos (jogos pedagógicos) para ensino e aprendizagem de biologia; e elaboração de metodologias de ensino e aprendizagem de ciências e biologia em contextos interculturais. Áreas interesse para pesquisa: CTSA, Formação de professores indígenas e camponeses numa perspectiva freireana; Epistemologia e didática das ciências.

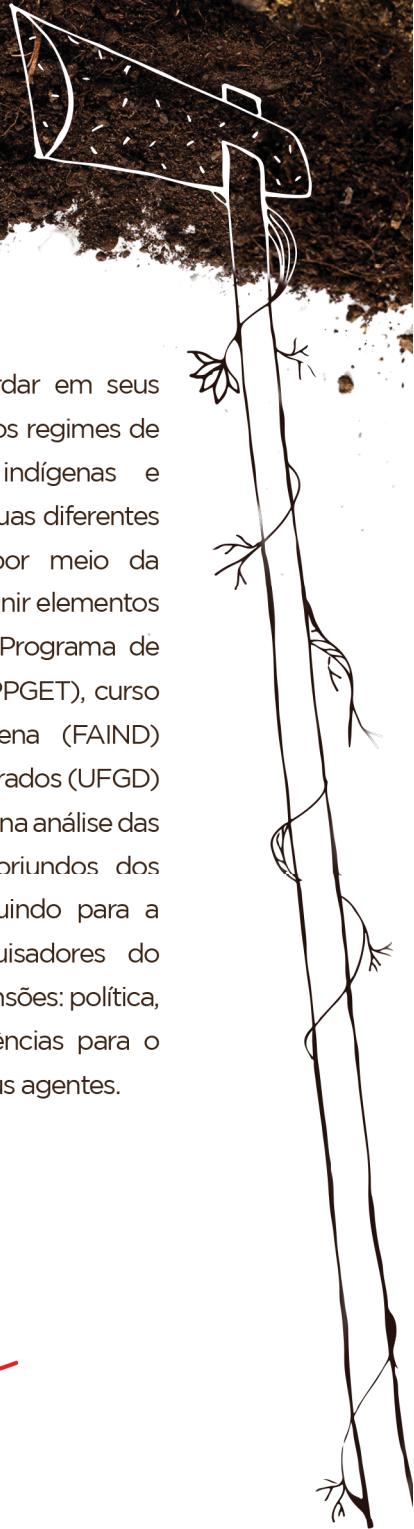
Rodrigo Simão Camacho - Possui Pós-Doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS (Três Lagoas-MS); Doutorado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista – FCT/UNESP (Presidente Prudente - SP); Graduação e Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS; Foi Professor Efetivo da Rede Municipal de Educação de Paulicéia/SP de 2001 até 2010; Professor contratado do Centro de Ensino Superior de Tupi Paulista (CESTUPI) de 2008 até 2010; Professor Efetivo da Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo em 2008; Professor Orientador do Subprojeto de Educação do Campo no Programa Residência Pedagógica (PRP) - 2018-2020. Atualmente é Professor do Magistério Superior no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC) e no Programa Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação e Territorialidade (PPGET) na Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente permanente dos Programas de Pós-Graduação em Geografia na Faculdade de Ciências Humanas (FCH) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e na Universidade Federal de Mato Grosso Sul (UFMS) campus de Três Lagoas. Líder do Grupo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Geografia, Educação do Campo e Questão Agrária (GeoEduQA) - UFGD.

Sergio Sauer - Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (2002) e professor da UnB, na Faculdade da UnB de Planaltina (FUP) e nos Programas de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural (PPG-Mader) e Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT/CDS). Foi professor visitante (2014-2015) no International Institute for Social Studies (ISS), da Erasmus University Rotterdam (Holanda), com bolsa pesquisador sênior da CAPES. É mestre em Filosofia da religião pela School of Mission and Theology - Faculty of Arts/University of Bergen, Noruega (1996), graduado em Teologia pela Escola Superior de Teologia (1986) e em Filosofia pela Universidade Católica de Goiás (UFG). Foi professor das Universidades Católica de Goiás (PUC-Goiás) e Católica de Brasília (UCB) e assessor parlamentar no Senado Federal. Tem experiência e pesquisas em Sociologia, Filosofia e Ciências Políticas, com ênfase em Sociologia Rural, Sociologia Política e políticas governamentais, atuando principalmente em temas como luta pela terra, reforma agrária, terra e território, agricultura familiar, movimentos sociais agrários e políticas públicas para o campo

Evandro Costa de Medeiros - Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2002) e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (1998). Professor adjunto da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, lotado na Faculdade de Educação do Campo, no Campus de Marabá. Ocupa a função de Diretor de Ação Intercultural, na Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis - PROEX/UNIFESSPA. Atua também como diretor e produtor de filmes documentários, focando questões sociais, manifestações culturais e educação, em destaque o filme “Araguaia Campo Sagrado” que tematiza a Guerrilha do Araguaia. Organizador do Festival Internacional Amazônica de Cinema de Fronteiras - CINEFRONT. Tem experiência na área de Educação e Formação de Professores, com ênfase em Educação do Campo, trabalhando com os seguintes temas: movimentos sociais e educação; sociedade, Estado e educação; educação do campo e currículo. Participa do Grupo de Pesquisa Educação Popular e Movimentos Sociais do Campo ? GPEPMS, vinculado ao PPGE/UFPB. Desenvolve pesquisas sobre Redes Político-Pedagógicas e Epistêmicas em Educação do Campo.

Walter Roberto Marschner - Possui graduação em Teologia pela Escola Superior de Teologia (1991), graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Palmas (1998) e doutorado em Sociologia - pela Universität Hamburg -

Alemanha (2005). É Professor Associado da Universidade Federal da Grande Dourados UFGD no curso Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade Intercultural Indígena - FAIND. Professor do Programa de Mestrado em Sociologia da UFGD e do Programa de Mestrado em Educação e Territorialidade. Pesquisador da FUNDECT - Fundação de Apoio ao Ensino, Ciência e Tecnologia do MS junto a assentamentos e comunidades rurais do MS. Atuou também como cooperador de desenvolvimento do Serviço de Desenvolvimento das Igrejas Protestantes da Alemanha (EED - Evangelisch Entwicklungsdienst) - em projetos de desenvolvimento sustentável de territórios rurais. Áreas de pesquisa: educação do campo, desenvolvimento territorial, movimentos sociais e agricultura familiar.



A obra Educação e territorialidade procura abordar em seus diferentes capítulos elementos que fundamentam os regimes de conhecimento das populações do campo, indígenas e camponeses, diante daquilo que se manifesta em suas diferentes territorialidades e seu agir educacional, seja por meio da expressão escolar ou não. O livro pretende ainda reunir elementos teóricos e práticos importantes nos debates do Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidades (PPGET), curso de mestrado da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) inaugurado na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) no ano de 2019. Contempla assim estudos com foco na análise das políticas públicas articuladas com os desafios oriundos dos processos da ocupação de territórios e contribuindo para a capacitação teórica e metodológica de pesquisadores do desenvolvimento territorial, em suas múltiplas dimensões: política, ambiental, econômica e social, formulando referências para o incremento da gestão e autonomia por parte de seus agentes.

Realização:



Programa de Pós Graduação em
Educação e Territorialidade -
FAIND

