



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PORTO NACIONAL
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA DAS POPULAÇÕES AMAZÔNICAS

ANDERSON FONSECA

**ECOTERRA – LEITURA SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DOS POVOS
AMAZÔNICOS EM ESCOLAS DE PALMAS -TO (2016-2022)**

Porto Nacional – TO

2024

ANDERSON FONSECA

**ECOTERRA – LEITURA SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DOS POVOS
AMAZÔNICOS EM ESCOLAS DE PALMAS -TO (2016-2022)**

Dissertação do Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História das Populações Amazônicas – PPGHISPAM da Universidade Federal do Tocantins, como requisito para obtenção do título de Mestre em História das Populações Amazônicas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Regina Célia Padovan.

Porto Nacional – TO

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

F676e Fonseca, Anderson.

Ecoterra - Leitura sobre as representações do povos amazônicos em escolas de Palmas - TO (2016-2022). / Anderson Fonseca. – Porto Nacional, TO, 2024.

157 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em História das Populações Amazônicas (PPGHSPAM), 2024.

Orientadora : Regina Célia Padovan

1. Projetos Culturais. 2. Povos Tradicionais. 3. Afrobrasilidade. 4. ONGs - Cultura Popular I. Título

CDD 901

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ANDERSON FONSECA

**ECOTERRA – LEITURA SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DOS POVOS
AMAZÔNICOS EM ESCOLAS DE PALMAS -TO (2016-2022)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História das Populações Amazônicas – PPGHISPAM da Universidade Federal do Tocantins, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História e aprovada em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

APROVADO EM: 25/03/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Regina Célia Padovan (Orientadora/UFT)

Prof. Dr. Vasni de Almeida (Avaliador/UFT)

Prof^a. Dr^a. Jocyléia Santana dos Santos (Avaliador/UFT)

RESUMO

Projetos culturais envolvendo escolas e entidades civis constituem uma forma de enriquecer os recursos pedagógicos de que dispõem as instituições de ensino, no sentido de ampliarem seus meios de aprendizagem, além de cumprirem determinações legais de conteúdos obrigatórios, como o previsto na Lei 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, tratados na presente pesquisa. Para tanto, este trabalho está concentrado na linha de pesquisa "Ensino e Fontes das Diversidades Culturais Amazônicas", tendo como objetivo analisar três projetos realizados pela ECOTERRA - Associação de Preservação Ambiental e Valorização da Vida, denominados Intercâmbio Étnico, Afrobrasilidade na Escola e Enraizando, respectivamente realizados em parceria com as instituições Escola de Tempo Integral Luiz Gonzaga, Centro de Ensino Médio Tiradentes e a escola Estadual Liberdade, localizadas no município de Palmas, no Tocantins. O estudo dos referidos projetos objetivou identificar e analisar as leituras sobre as representações construídas sobre os povos tradicionais, indígenas e afrodescendentes problematizados em projetos e ações da ECOTERRA no Tocantins e suas repercussões nas referidas escolas, entre os anos de 2016 e 2022. A metodologia utilizada baseou-se fundamentalmente numa pesquisa de natureza qualitativa, quanto ao tratamento com os registros documentais, assim como das informações recolhidas em forma de questionários junto aos estudantes, professores e palestrantes participantes dos projetos, no sentido de traçar percepções e representações sobre as temáticas trabalhadas. A partir das informações obtidas, tanto pelos registros da ECOTERRA, quanto dos envolvidos, considerou-se como alcance maior, as contribuições da inserção dos saberes populares dos povos tradicionais no currículo escolar, bem como ainda a necessidade de um efetivo diálogo no âmbito das parcerias entre ONGs e instituição escolar no aprimoramento curricular.

Palavras-chave: Projetos Culturais. Povos Tradicionais. Afrobrasilidade. ONGs - Cultura Popular.

ABSTRACT

Cultural projects involving schools and civil entities constitute a way of enriching the pedagogical resources available to educational institutions, in order to expand their means of learning, in addition to complying with legal determinations of mandatory content, as provided for in Law 11,645/ 2008, which establishes the obligation to teach Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture, covered in this research. To this end, this work aims to analyze three projects carried out by ECOTERRA - Association for Environmental Preservation and Valorization of Life, called Ethnic Exchange, Afrobrasilicity at School and Enraizando, respectively carried out in partnership with the institutions Escola de Tempo Integral Luiz Gonzaga, Tiradentes High School Center and the Liberdade State School, located in the municipality of Palmas, in Tocantins. The study of the aforementioned projects aimed to identify and analyze the readings on the representations constructed about traditional, indigenous and Afro-descendant people problematized in ECOTERRA projects and actions in Tocantins and their repercussions on the aforementioned schools, between the years 2016 and 2022. The methodology used was fundamentally based on qualitative research, regarding the treatment of documentary records, as well as information collected in the form of questionnaires from students, teachers and lecturers participating in the projects, in order to outline perceptions and representations on the themes discussed. Based on the information obtained, both from ECOTERRA's records and from those involved, the contributions of the inclusion of popular knowledge of traditional peoples in the school curriculum were considered to have a greater scope, as well as the need for effective dialogue within the scope of partnerships. between NGOs and school institutions in curriculum improvement.

Keywords: Cultural Projects. Primitive Peoples. Afro-brasilicity. Ongs's. Popular culture.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 - Máscara povo Iorubá (Nigéria).....	59
Figura 02 - Tótem indígena	60
Figura 03 - Cartão postal 01	88
Figura 04 - Cartão postal 02	88
Figura 05 - Cartão postal 03	89
Figura 06 - Cartão postal 04	89
Figura 07 - Carta Aluno Indígena.....	90
Figura 08 – Cartão Postal Aluno Indígena 01	92
Figura 09 - Cartão Postal Aluno Indígena 02	92
Figura 10 - Cartão Postal Aluno Indígena 03	93
Figura 11 - Dicionário bilíngue 01	94

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ONG	Organização Não Governamental
ABC	Agência Brasileira de Cooperação
MROSC	Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil
OSC	Organizações da Sociedade Civil
ABONG	Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
SUS	Sistema Único de Saúde
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
PNPCT	Política Nacional e Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular MEC Ministério da Educação e Cultura
SPI	Serviço de Proteção ao Índio

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	AS ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS E SUA RELAÇÃO COMO AGENTES DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.....	14
2.1	ONGs e educação – uma parceria	20
2.2	Breve histórico das ONGs no Tocantins.....	24
2.3	História da ECOTERRA	30
3	HISTÓRIA CULTURAL, MULTICULTURALIDADE E SABERES POPULARES	34
3.1	História Cultural e sua representação teórica na Nova História	35
3.2	Multiculturalidade – a manifestação da diversidade em âmbito da cultura.....	42
3.2.1	Afrobrasilidade e a construção de uma cultura múltipla	52
3.2.2	Intercâmbio ético – cultura indígena	61
3.2.3	Etnia Xerente – breve histórico	66
3.3	Saberes Populares e sua diversidade	72
4	PROJETOS DA ECOTERRA EM PARCERIA COM ESCOLAS.....	78
4.1	Projeto Intecâmbio Étnico	79
4.2	Projeto Afrobrasilidade na Escola	98
4.3	Projeto Enraizado.....	110
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
	REFERÊNCIAS	127
	ANEXOS	135
	APÊNDICES	146

1 INTRODUÇÃO

A atuação de entidades do Terceiro Setor em parceria com escolas, independente das controvérsias quanto ao papel do Estado no dever pela educação, podem ser muito frutíferas na agregação de conhecimento em formatos alternativos às disciplinas curriculares ofertadas pela rede institucional de ensino. Trazer essas questões para o campo das discussões acadêmicas, particularmente, para o contexto dos estudos da história cultural, podem legitimar os esforços de pesquisas nessas áreas.

A ECOTERRA¹ - Associação de Preservação Ambiental e Valorização da Vida – como entidade de natureza pertencente ao terceiro setor tem atuado na contribuição cultural no sentido exposto, executando projetos em parcerias com escolas localizadas no município de Palmas. As temáticas relevantes atenderam ao intercâmbio étnico, afrobrasilidade e saberes populares, no tocante à prática cultural de medicamentos naturais extraídos do bioma do cerrado e ou da Amazônia, como conhecimento oriundo dos chamados raizeiros², reforçando assim o diálogo com as populações amazônicas.

As temáticas indicadas em forma de projetos propiciaram em sua execução a exposição de atores vivenciais de diversas culturas (indígenas, afrodescendentes, raizeiros, etc), proporcionando aos estudantes a experiência de (re)conhecimento da formação da realidade histórico-social em que estão inseridos. Evidentemente, os esforços empreendidos devem somar-se a outros projetos escolares, dada a complexidade que implica o processo da relação e transmissão de saberes. Nessa reflexão, relacionamos de forma mais ampla à leitura de Chartier (1987, p. 9), na compreensão em que pontua “A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Uma tarefa deste tipo supõe

¹A ECOTERRA é uma entidade de organização civil, com sede em Palmas, no Tocantins, fundada em 1995, com atuação primordial na área de preservação ambiental e valorização da vida. Sua área de atuação, nesse sentido, contempla os povos amazônicos como indígenas e quilombolas, o que propiciou inúmeras parcerias com escolas, universidades, órgãos de cultura (em todos os níveis institucionais), órgãos ambientais (estaduais e federais), etc.

² A oportunidade de alunos e professores conviverem, no espaço escolar, com palestrantes de origem africanas, indígenas que militam na atividade cultural (professores, representantes de entidades ligadas aos indígenas, etc) e raizeiros, possibilitou, entre outros tantos, questionamentos como: como se dá a experiência de um africano, vivendo no Brasil, quando se confrontam essas duas culturas? Até que ponto o preconceito racial atua como fator impeditivo para políticas educacional? Como alunos não índios se relacionaram com a cultura indígena, vivenciada *in loco*, em confronto com sua própria cultura? Como os alunos, na sua maioria pré e adolescentes, reagiram à exposição dos conhecimentos populares referentes às plantas medicinais e como esses conhecimentos foram mensurados, em termo de importância, quando em confronto com o conhecimento científico que produz os medicamentos alopáticos?

vários caminhos.”

Nesse sentido, como um dos caminhos trilhados escolhemos a presente pesquisa, que teve como objetivo maior evidenciar e compreender as contribuições e os efeitos culturais promovidos pelos projetos da ECOTERRA junto aos estudantes e professores participantes de três escolas públicas parceiras, no município de Palmas: a Escola de Tempo Integral Luiz Gonzaga, a Escola Estadual Liberdade e o Centro de Ensino Médio Tiradentes.

Como metodologia de investigação utilizou-se, fundamentalmente, a pesquisa de natureza qualitativa, em que o arcabouço teórico se estruturou a partir dos referenciais bibliográficos, com enfoque para a abordagem da história cultural e suas ferramentas de leitura. Além disso, incorporou-se à análise, as informações obtidas pela coleta de dados, não no sentido de formular estatísticas, mas enquanto leituras das representações no que se refere às respostas dos questionários aplicados e das entrevistas orais junto aos diferentes sujeitos participantes dos projetos temáticos, representados pelos palestrantes e professores, onde os projetos foram realizados. Complementarmente, por meio de mensagens de áudios, aplicou-se questões abertas, em que os entrevistados expuseram, de forma livre expuseram suas impressões sobre cada um dos projetos. No caso dos palestrantes, direcionamos a pergunta para os conhecimentos que estavam buscando transmitir e problematizar. No tocante aos professores, a leitura abarcou suas experiências pessoais e as observações quanto que os impactos dos projetos e os eventos causaram em seus alunos.

A pesquisa será aplicada de forma híbrida, considerando o que ensinam os manuais do trabalho científico. Do ponto de vista de seus objetivos, será uma pesquisa de natureza qualitativa e exploratória. Conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 52), esse tipo de pesquisa

[...] tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto. Assume, em geral, as formas de pesquisas bibliográficas e estudos de caso [...] Em geral, envolve: - levantamento bibliográfico; - entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; [...]

Para embasar o entendimento e compreensão das leituras sobre os projetos, além dos autores que figuram no capítulo 2, utilizou-se os recursos de leitura teórica bibliográfica os estudos apontados por: Cavalcante (2011), Collet et. all (2014), Brigenthi (2022), no projeto Intercâmbio Étnico; para o Projeto Afrobrasilidade na Escola, utilizamos Araújo (2021), Gomes e Jesus (2013), e por fim, no Projeto Enraizando, nos baseamos nas considerações de Xavier e

Flô (2015), Lopes (1993).

Os meios utilizados para a realização dos eventos priorizaram os recursos audiovisuais, registrando-os, portanto, na forma de vídeos, fotografias e elaboração de ebooks, não dispondo de muitos documentos escritos. Como recurso metodológico optou-se pela distribuição de questionários direcionados para dois (02) palestrantes, quatro (04) professores e nove (09) alunos, especificamente nos Projetos Enraizando e Afrobrasilidade na Escola³. Para o projeto Intercâmbio Étnico (cuja faixa etária dos alunos era entre 11 e 12 anos), em que a capacidade de elaboração de pensamento mais complexo ainda não está totalmente desenvolvida, optou-se por extrair suas impressões, a partir da análise de trechos dos materiais em forma de “cartinhas” trocadas entre eles (alunos não indígenas e alunos indígenas). Foram seis (06) cartinhas analisadas, embora a amostra, juntamente com os cartões postais, seja maior do que isso. Os palestrantes, no caso do Projeto Enraizando foram os próprios raizeiros (03 não indígenas e 02 indígenas). Em vez de questionários, (uma vez que a formação escolar é reduzida), mostrou-se mais produtivo analisar suas falas orais nos vídeos em que as *lives* e palestras ocorreram.

Outro recurso disponível foi o acesso aos arquivos localizados na sede da ECOTERRA, onde se consultou documentos institucionais, atas, entre outros. Alguns documentos, inclusive, estão disponíveis em formato digital na página da entidade. O percurso metodológico indicado pela pesquisa pautou-se em responder a contribuição e o papel do terceiro setor, representado pela ECOTERRA na educação, a partir da parceria institucional na proposição de projetos, assim como das representações construídas pelos diferentes sujeitos sobre as temáticas trabalhadas.

Dessa forma, o trabalho foi estruturado em três capítulos, sendo que o primeiro tratou sobre as ONG’S, sua importância como agentes de transformação social e cultural e, por extensão, a atuação no Terceiro Setor e sua inserção no campo da educação. Além disso, foi realizado uma abordagem sobre Ong’s no estado do Tocantins, um pouco de suas atuações, acrescido de um tópico específico sobre a ECOTERRA, suas atividades e história institucional.

No segundo capítulo, objetivou-se apresentar um estudo teórico das temáticas abordadas pelos eventos da ECOTERRA, com especial atenção para a compreensão conceitual e leituras teóricas que envolvem o estudo das temáticas pelo crivo da história cultural, voltado

³ Os questionários aplicados passaram pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFT (CEP), a partir do aceite do Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelos participantes da pesquisa

para a compreensão das diversidades culturais, interculturalidade, cultura no contexto histórico dos povos tradicionais, saberes populares, entre outros aspectos.

O terceiro capítulo está composto de três subitens em que se abordará os projetos realizados pela ECOTERRA nas escolas, denominados Intercâmbio Étnico, Afrobrasilidade na Escola e Enraizando. Neste capítulo serão abordados os objetivos e métodos de realização dos referidos projetos, bem como as contribuições culturais e aprendizagem pela experiência vivida no ensino. Como parte da análise construída serão consideradas as etapas de realização dos projetos, o uso das informações obtidas pela ECOTERRA na forma de registros, fotografias, vídeos e como essa exposição, permanentemente disponível na página da entidade, ainda repercute os efeitos culturais que se buscou alcançar⁴. Para melhor compreensão de como as linhas teóricas abordadas na dissertação se inter-relacionam com as temáticas dos projetos pesquisados foram traçadas algumas linhas de intercessão com os textos teóricos do segundo capítulo no que se refere à leitura os temas e o subsídio teórico em comum. Falas, opiniões, conceitos emitidos pelos participantes (palestrantes, professores e alunos), em alguns casos, foram relacionados com textos dos referenciais teóricos.

Por fim, nas abordagens finais apresentamos as discussões sobre a colaboração dos organismos em específico, como a ECOTERRA obteve suas parcerias com as escolas, assim como as leituras desse efeito sobre os alunos a partir das entrevistas com os professores, bem como, para os palestrantes, no sentido da pertinência cultural de seus trabalhos. Associado a isso, segue a exposição do produto final, como resultado da pesquisa realizada. A partir das leituras recolhidas à luz da teoria sobre as representações (Chartier, 1990), subsidiamos as análises construídas e as considerações finais do trabalho.

⁴Todos os vídeos, fotografias, ebooks, produzidos a partir da realização dos projetos da entidade, estão disponíveis na íntegra na sua página na internet: <https://ecoterranadefesavida.blogspot.com/>, bem como na página que a entidade dispõe no Youtube: <https://www.youtube.com/@ecoterra8347>. A possibilidade de interação permanente entre os usuários das redes sociais cria espectro cultural mais amplo do que as palestras convencionais (presenciais) propiciam.

2 AS ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS E SUA RELAÇÃO COMO AGENTES DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma abordagem das Organizações Não Governamentais, como componentes do chamado Terceiro Setor, a relação dessas entidades com a educação e a importância que representa no contexto das ações sociais. Nesse sentido, organizou-se uma estrutura que apresenta, a princípio, uma breve abordagem da história da formação das Ong's e do Terceiro Setor no Brasil. Em seguida, a relação entre Ong's e educação e um breve histórico das Ong's no estado do Tocantins, para, finalmente, historiar sobre a ECOTERRA - Associação de Preservação Ambiental e Valorização da Vida, entidade criada e atuante no estado do Tocantins.

A palavra ONG – Organização Não Governamental, não é um termo novo, tampouco nasceu com a conotação que tem hoje em dia. Conforme nos informa Landim (1993), a expressão originou-se a partir da Organização das Nações Unidas (ONU), no pós-guerra e não era utilizada no Brasil, nas suas origens, em nenhum contexto. Apenas nos anos de 1980, no âmbito das políticas sindicais ou movimentos sociais diversos, organizações com esse caráter não partidário começaram, ainda que de forma esporádica, ganhar visibilidade.

Movimentos sociais, como política organizada, decorrem de determinadas culturas políticas, que não são construídas por meras heranças de tradições passadas, senão por uma longa trajetória de experiências e vivências que vão se acumulando no cotidiano. Não por acaso, organizações dessa natureza precisam se constituir de formalidade (como delimitação de funções, divisões de tarefas, tempo de mandato, etc.), embora, inicialmente, seja comum que movimentos se organizem informalmente (GOHN, 2007). A autora, ao analisar os movimentos sociais, a partir de seus paradigmas (clássicos e contemporâneos), identifica certas categorias teóricas que ajudam a formular conceitos sobre a identidade desses movimentos, apesar de sua datação no espaço e no tempo, advindos do caráter histórico dessas categorias.

Segundo Gohn (2007), os movimentos sociais na América Latina têm como categoria comum o fato de serem predominantemente de caráter popular. No contexto de suas lutas, despontam, em primeiro plano, como categorias teóricas para a compreensão dos movimentos a questão da *exclusão social* e da *resistência* (grifo nosso). Em seguida, em um plano posterior, a autora elenca, ainda, a *participação*, a *experiência*, *direitos*, *cidadania* e *identidade coletiva* (grifo nosso), para as quais reserva alguns atributos. Acerca da *Participação*, a autora explica

não se tratar de apenas um atributo interno dos movimentos sociais, mas também da participação da sociedade civil. No seu entender, a “participação se tornou um dos principais articuladores no repertório das demandas dos movimentos” (GOHN, 2007, p. 268).

Com relação à *Experiência*, explica que “essa categoria foi retrabalhada no sentido de lhe ser retirado o caráter pragmático utilitarista e contextualizando-a em termos culturais e de consciência de classe, afinal de contas, “as pessoas as experimentam suas experiências não só com ideias, mas também com sentimentos”. As categorias teóricas *Direitos* e *Cidadania*, estão interligadas porquanto, ao serem submetidas a uma análise crítica, estejam associadas com a preocupação com os processos de mudanças e ou transformação social e a situação dos excluídos” (GOHN, 2007, p. 269).

A Exclusão Social é uma categoria que ocupa uma posição de centralidade, quando se trata de analisar os movimentos sociais. Na avaliação de Gohn (2007, p. 270), ao analisá-la,

Os estudos dirigiram suas atenções tanto ao universo dos excluídos e aos processos fomentadores daquela exclusão como às formas de resistência construídas pelos excluídos. Pode-se dizer que a exclusão e a resistência são categorias e, ao mesmo tempo, códigos culturais dos movimentos latino-americanos.

Por fim, ao tratar da categoria teórica paradigmática da *Identidade Coletiva* dos movimentos sociais, há uma distinção de como ela é identificada na Europa e na América Latina.

Enquanto naquele Continente

[...] ela foi construída para o universo dos movimentos das camadas médias, sobre as problemáticas ambientalistas, de mulheres e estudantes, etc. Na América Latina, foi utilizada para explicar os movimentos populares, principalmente os articulados pela matriz discursiva da Teologia da Libertação (GOHN, 2007, 270).

Com relação ao conceito de movimento social, depende de qual a perspectiva de análise o autor escolhe: a culturalista, que enfatiza os movimentos em si, ou o classista, que enfatiza as questões econômicas, os conflitos decorrentes das diferenças de classes sociais. Gohn (2000, p. 2), defende uma terceira posição, que inter-relaciona essas duas perspectivas.

Defendemos uma terceira posição, que destaca a importância da cultura na construção da identidade de um movimento social, mas concebe os movimentos segundo um cenário pontuado por lutas, conflitos e contradições, cuja origem está nos problemas da sociedade dividida em classes, com interesses, visões, valores, ideologias e projetos de vida diferenciados.

Os movimentos sociais, no Brasil, vão se inscrever na cena política a partir do fim da

década de 1970, mas são os anos de 1980, notadamente a partir de 1984, com o acontecimento do Regime Militar, que as condições políticas vão proporcionar seu auge, com a inscrição em leis de vários direitos garantidos pela Constituição de 1988. No ensejo desses acontecimentos, “foram conquistas sociais de trabalhadores, mulheres, índios, menores e cidadãos até então considerados de *segunda categoria*” (GOHN, 2000. p.10, grifo da autora).

Os anos de 1990, entretanto, assistem à chegada ao Brasil da crise internacional do capitalismo, criando um novo cenário de desemprego, reformas e reestruturação no mercado de trabalho que inclui, inclusive, a flexibilização dos contratos. Tal cenário enfraquece os sindicatos dos trabalhadores, principalmente pelo seu grande número que passam a trabalhar na informalidade. Gonh (2000, p. 10) sinaliza então que os sindicatos passam a lutar contra as políticas de exclusão social do governo vigente, onde “muda-se a pauta das reivindicações dos trabalhadores: a luta é para manter o emprego e não por melhores salários ou condições de trabalho como na fase anterior”.

É nesse contexto socioeconômico que a década de 1990 vê-se o aumento exponencial do número de Organizações Não Governamentais a ponto de, em 1991, justificar a criação no Rio de Janeiro, da Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais e se organizar, no mesmo ano. O Primeiro Encontro Internacional de ONGs e Agências das Nações Unidas ocorreu no Hotel Glória, no Rio de Janeiro, reunindo “mais de 100 ONGs brasileiras e algumas estrangeiras, além de representantes de órgãos das Nações Unidas e da ABC, Agência Brasileira de Cooperação, organismo ligado ao Ministério das Relações Exteriores” (LANDIM, 1993, p. 17).

A multiplicidade de sua natureza, seus objetivos, missões, fazem com que sua conceituação seja difícil ou pelo menos, não consensual. A primeira dificuldade reside, exatamente, em se tentar encontrar definições objetivas dentro de um universo de produções teóricas e ideológicas que tratam de formas organizacionais sem fins lucrativos. Enquanto objeto de luta política ou de múltiplos usos, a expressão já é, em si, polissêmica.

Mais do que uma definição, um conceito que tente abarcar as significações de uma sigla, é preciso entender sua natureza, e, nesse sentido, fatalmente se inclinará para os aspectos jurídicos, legais, que envolvem essas entidades. Inicialmente, toda ONG, por sua natureza não pública, ao ser registrada, se inscreverá na categoria do direito privado. O Código Civil, no art. 44, elenca as Associações, as Sociedades, as Fundações e as Organizações religiosas como pessoa jurídica de direito privado. As ONG's, na condição de entidades sem fins lucrativos, podem pertencer a qualquer uma dessas categorias.

Mas foi a Lei Federal nº 13.019/14, que entrou em vigor em 2016, a qual ficou conhecida como o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil – MROSC, que evidenciou uma nova denominação para as entidades privadas sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil – OSC. Embora a lei discipline a relação de parceria e fomento entre o poder público e a sociedade civil (que não é o caso de todas as ONG’S), a partir da lei,, mesmo a sigla ONG restou superada, do ponto de vista da designação legal, apesar de continuar em uso na prática. É exatamente por esse aspecto da legalidade, da necessidade das ONG’s serem regidas por estatuto, serem registradas em cartório, entre outros aspectos, que a própria ABONG – Associação Brasileira de Associações Não Governamentais, as define, no seu preâmbulo, ressaltando esses aspectos:

[...] são consideradas Organizações Não-Governamentais – ONGs, as entidades que, juridicamente constituídas sob a forma de fundação, associação e sociedade civil, todas sem fins lucrativos, notadamente autônomas e pluralistas, tenham compromisso com a construção de uma sociedade democrática, participativa e com o fortalecimento dos movimentos sociais de caráter democrático, condições estas, atestadas pelas suas trajetórias institucionais e pelos termos dos seus estatutos. (ABONG – ESTATUTO SOCIAL, 2019, p. 3)⁵

Apesar da heterogeneidade, referida anteriormente, há uma predominância no universo desse tipo de organização, de caráter social e assistencial dessas instituições, linha essa para a qual deve apontar os rumos discursivos do trabalho mais adiante, com a especificação de uma ramificação para o aspecto educacional, dentro desse universo. Antes, entretanto, convém apontar quatro tipos de organizações não governamentais feita pela socióloga Maria da Glória Gohn. A autora identifica quatro tipos de organizações não governamentais em atuação no Brasil, quais sejam: as caritativas, as desenvolvimentistas, as ambientalistas e as cidadãs. A divisão serve como uma alternativa pedagógica para a compreensão da atuação dessas instituições no país, em que pese a possibilidade de crítica para compartimentações desse tipo (uma divisão que estabeleça uma categoria “cidadã” à parte pode soar estranho, a se considerar, por exemplo, que uma entidade desenvolvimentista ou ambientalista também pode ter sua atuação revestida de um caráter de cidadania).

A evocação da política, da militância social, portanto, fica demarcada entre as chamadas Ong’s cidadãs, ao contrário das assistencialistas. Além disso, aquelas assumem um papel importante como agentes da democratização. Acerca dessas Ong’s, Machado (2012, p.

⁵ Disponível em: < https://abong.org.br/wp-content/uploads/dlm_uploads/2021/03/Estatuto-Social.pdf > Acesso em: 20 jan. 2022.

2), acredita que elas “têm uma grande atuação junto aos canais de comunicação e reivindicam políticas públicas, fornecendo subsídios para sua elaboração, fiscalizando-as ou fazendo denúncias quando ocorrem violações ou omissões”.

A par da discussão em torno da participação social das Ong's cidadãs, Machado (2012), aborda a questão das entidades que defendem interesses de pequenos grupos, que já são, de alguma forma, privilegiados, por intermédio de entidades que formam as associações livres, cujo objetivo é a manutenção do poder econômico e do *status quo* e, por consequência, esvaziar o poder do caráter revolucionário das lutas populares. Para a autora, a atuação dessas entidades grupais está associada com o conservadorismo liberal. Atuações de grupos dessa natureza (defensores de interesses grupais e manutenção de privilégios), concorrem para aumentar a pressão no universo de atuação de organizações não governamentais, de caráter cidadão, o que intensifica sua complexidade.

Ao se considerar um contexto macro, das condições político-econômicas de um país, principalmente no que tange às desigualdades de oportunidades é possível perceber que os movimentos sociais organizados surgem da necessidade de defender uma parte mais frágil dessas sociedades da exclusão total. As entidades não governamentais visam atuar na omissão de serviços públicos e políticas públicas, embora, obviamente, não tenham o poder de suprimi-lo. O movimento social, como um sujeito social (considerando as Ong's como um), não pode ser pensado fora de seu contexto histórico e conjuntural, como acredita Gohn (2008).

Por outro lado, dentro da complexidade que implica a atuação de entidades não governamentais, pode ocorrer o aumento de redes de organizações não governamentais na medida em que, no mesmo espaço, diminui a atuação dos movimentos sociais. E parte da explicação desse fenômeno se dá em razão de que lideranças e militância dentro dos movimentos sociais se mantêm fiel ao engajamento político ideológico. A militância ideológica, ao se fixar em objetivos políticos específicos, pode distanciar a atuação das entidades não governamentais dos objetivos a que se destinam na sua essência. De modo geral, a eficiência e o êxito de seus projetos se baseiam no atendimento das necessidades específicas de uma comunidade, mesmo em detrimento do esvaziamento da despolitização das ações. Ou seja, as Ong's atuavam como prestadoras de serviços (MACHADO, 2012).

O exercício da cidadania, nos movimentos sociais, pode, portanto, partir de diferentes enfoques, trazendo no seu bojo o conteúdo político que mirava as questões do capital-trabalho ou ainda, como no caso das Ong's, exercer a cidadania coletiva, individual, mas, em última instância, em defesa dos direitos humanos universais.

Machado (2012, p. 11), entretanto, entende que a desarticulação com os movimentos sociais é apenas parcial e percebe que boa parte das Ong's se empenham em lutar contra as estratégias do neoliberalismo. Além disso, aponta que “essas organizações, em particular, não buscam substituir as ações estatais no âmbito social, mas sim cobrar do Estado a concretização de políticas públicas.”

Investimentos sociais são bandeiras diametralmente opostas ao projeto neoliberal, pela visão de mundo que defende, e principalmente, pela forma como esse sistema protege o emprego dos recursos públicos. Carlos Eduardo Montaña (2004, p. 2) aponta essa questão quando diz que

As políticas sociais universais, não-contratualistas e constitutivas de direito de cidadania são acusadas pelos neoliberais de propiciarem o esvaziamento de fundos públicos, “mal aplicados” em atividades burocratizadas, sem retorno e que estendem a cobertura a toda a população indiscriminadamente.

As organizações não governamentais, que podem ser inseridas no conceito de Ong's cidadãs, pelo seu alinhamento na defesa das causas públicas, inclusive a ECOTERRA, da qual se tratará mais adiante, fazem parte do chamado Terceiro Setor. Embora sejam de direito privado, prestam serviços de interesse público. Suas ações, ora são de caráter de complementaridade às políticas públicas, ora suprem lacunas onde o Estado se omite. O que é inegável, entretanto, é a importância que representam diante das missões a que se propõem.

Nesse aspecto, o Terceiro Setor seria um gênero, do qual as Ong's seriam espécies. Torna-se mais claro na medida em que se busca entender a lógica do Terceiro Setor, mais do que meras definições, assim como o entendimento de sua lógica que passa pela localização de sua origem. Landim (1999, p. 3) lembra que o Terceiro Setor sendo de procedência norte-americana, no “contexto onde associativismo e voluntariado fazem parte de uma cultura política e cívica baseada no individualismo liberal, em que o ideário dominante é o da precedência da sociedade com relação ao Estado”. Esse tipo de atuação, principalmente no Brasil, faz parte das ações, por meio de organizações, fundações, da filantropia empresarial, espécie de investimento social, em que as empresas atuam, direta ou indiretamente, financiando projetos culturais ou sociais (LANDIM, 1999).

Em semelhante linha de raciocínio, ao tratarem das características do Terceiro Setor, Oliveira e Sobral (2017, p. 3), entendem que suas características

[...] o diferenciam da lógica do Estado (público com fins públicos) e do mercado (privado com fins privados), o que significa lutar por algum grau de autonomia, sobretudo para poder contribuir para o desenvolvimento humano por intermédio de

serviços prestados por voluntários e/ou funcionários pagos, com o intuito de solucionar os sérios problemas sociais e atender ao interesse público

2.1 ONGs e educação – uma parceria

A partir da exposição anterior no que se refere à natureza das Ong's, ressaltou-se as denominadas “Ong's cidadãs”, atributo das organizações em defesa das causas sociais, do interesse coletivo, entre outros. As organizações com objetivos educacionais, por certo, estão nessa categoria.

A educação é um enorme desafio para qualquer país, independente do seu grau de desenvolvimento. Mas o desafio se agiganta quanto maiores forem os problemas político-econômicos e estruturais daquela nação. E adquire contornos trágicos quando isso tudo se dá em contextos de flagrantes desigualdades sociais, como é o caso do Brasil, onde a educação como direito universal, inclusive com previsão constitucional, está longe de alcançar esse objetivo. E é exatamente como exercício de direito que se pressupõe o Estado como provedor desse direito. Sua ausência, sua omissão, mais do que o descumprimento de preceitos legais, implica na propiciação de estratificações socioculturais, no estabelecimento de classes de privilégios. Como diz Cury (2003, p.3)

Apesar desse direito não constar do estado de natureza ou mesmo entre os chamados direitos naturais, será no contexto da aceitação ou da recusa a essa forma de encarar o nascimento da sociedade moderna que a instrução lentamente ganhará destaque. Ora ela é o caminho para que as Luzes (Universais) se acendam em cada indivíduo, a fim de que todos possam usufruir da igualdade de oportunidades e avançar diferencialmente em direção ao mérito, ora ela é uma função do Estado a fim de evitar que o direito individual não disciplinado venha a se tornar privilégio de poucos.

Exclusões, entretanto, não se dão apenas no contexto da negação de direitos específicos, no descumprimento de regramentos legais, aos quais os gestores estão submetidos. Em países como o Brasil, existe todo um processo histórico em que a precarização das oportunidades sociais foram se estabelecendo. No entender de Mello e Moll (2020, p. 5), há o envolvimento de questões estruturais, econômicas e sociais, “como a fome, o desemprego ou a violência, e vem acarretando todo tipo de privações na vida dos estudantes e suas famílias, enquanto limites que atrapalham e inviabilizam o processo de escolarização.”

Nesse sentido, são bem-vindos os esforços advindos das mais variadas esferas organizacionais do país, de instituições privadas como as fundações ligadas às grandes empresas, como a Fundação Bradesco, a Fundação Itaú, a Fundação Roberto Marinho; assim como entidades do Sistema “S”, como as escolas do SESI, seja atuando em parcerias com

instituições de ensino regulares, ou oferecendo cursos profissionais. Ou, ainda, projetos culturais diversos que atinjam, essencialmente, comunidades carentes.

Por outro lado, o fato é que projetos dessa natureza são não apenas viáveis, mas necessários, como alternativa entre um Estado burocrático, cuja engrenagem, de reconhecida lentidão, emperra as menores das decisões e um mercado, habitualmente pouco solidário com causas sociais.

Oliveira e Haddad (2001, p. 16), ao traçarem uma breve cronologia das Ong's com a educação localizam uma gênese desse processo em plena ditadura militar, na década de 1960. O período, de opressão e, conseqüentemente, de exclusão, demandava uma intensa mobilização social nas mais variadas esferas da sociedade. As novas organizações, em atuação nesse período,

[...] tinham como missão principal a reconstrução do tecido social que havia se rompido com a ditadura, a defesa dos direitos humanos e a educação popular. Nesse processo, atuou de forma importante, a Igreja Católica, na perspectiva da Teologia da Libertação, por meio das Comunidades Eclesiais de Base, grupos de ação pastoral e de educação popular.

As circunstâncias políticas, em que imperava o silêncio via censura dos instrumentos midiáticos, não permitia visibilidade pública das ações educacionais mantidas por movimentos sociais, reduzindo-os, quando ainda era possível sua realização, a um nível microsocial. Outra característica desses movimentos, lembram Oliveira e Haddad (2001, p. 16)

[...] era o fato de que tais processos educativos eram absolutamente desligados dos processos educativos oficiais, ou seja, dos sistemas públicos de ensino. Em razão do regime autoritário, havia muito pouca possibilidade de crítica dentro desses sistemas de ensino e nas suas escolas. Ao mesmo tempo, as orientações das teorias educacionais críticas, daquele momento histórico, viam o trabalho junto às escolas como de caráter reprodutor das ideologias dominantes e muito mais afeito a manter as relações de classe existentes do que a produzir uma nova ordem social.

As características do Terceiro Setor, a natureza de sua atuação, se ajustam bem às condições para o desenvolvimento de projetos culturais e educacionais, sendo bastante propício para a oferta de uma educação complementar, sem o peso da burocracia estatal. Isso explicaria, no entendimento de Oliveira e Sobral (2017, p. 4), o sucesso das ONG's nesse segmento:

O trato com o assunto revela interdisciplinaridade, pois abarca desde a grande complexidade institucional do Terceiro Setor, sobretudo no caso das ONGs, as quais atuam em um setor bem diversificado e envolvem desde atividades de filantropia até projetos sociais de interesse público-privado. Ou seja, empresas, governos e sociedade civil, reunidos sob a égide de estratégias orientadas para o atendimento dos direitos da cidadania, compreendendo tanto temas educacionais como ambientais, dentre inúmeros outros ligados ao social, ao político-institucional, e ao econômico.

Teorizando sobre o termo Terceiro Setor, Landim (1999), aponta, naquele segmento, algumas adversidades que explicam sua vocação para acomodar as entidades educacionais. Diz a autora:

Esse terceiro setor seria lugar não apenas da autonomia organizativa, mas também da atualização de valores e práticas sociais incapazes de se realizarem no terreno do mercado, como altruísmo, relações de confiança, compromisso social, laços comunitários, militância, solidariedade, ambientalismo, etc. Seria espaço de virtual manifestação de pluralismo ou da possibilidade de realização da lógica moral e de lação não instrumentais, representando um papel peculiar diante dos problemas e insatisfações [...] Terceiro setor evocaria então não apenas, empiricamente, um conjunto diferenciado de organizações, como também, metaforicamente, um espaço de afirmação de valores (LANDIM, 1999, p. 8)

De fato, é difícil pensar em uma entidade, representada nas pessoas de seus agentes operacionais, atuando em ações culturais e/ou educacionais, revestidos de atitudes individualistas, “meritocratas” que marcam, ideologicamente, por exemplo, o liberalismo de mercado, que esteja disposta a se envolver em um projeto que se destine a defender causas coletivas.

Uma outra questão que merece reflexão diz respeito às situações em que ONG’s destinadas à educação constituem escolas que funcionem de forma paralela ao sistema público de ensino⁶. “Dado o caráter institucional dos processos escolares, tais escolas se mostraram inviáveis, a longo prazo, sem apoio do poder público” (OLIVEIRA; HADDAD, 2001, p. 18). De fato, o sistema de ensino, principalmente nas fases iniciais que incluem o ensino fundamental, se reveste de uma estrutura muito complexa, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto o próprio arcabouço legal. O processo de democratização do ensino, mais do que nunca, vai exigir o envolvimento da sociedade civil, num plano mais reduzido, de pais e mestres, por meio de associações.

Na leitura de Almeida e Lima (2019) pensar em entidades educacionais, sob tutela de organizações civis, impõe a compreensão do papel do Estado na promoção do bem comum. A par de se discutir o papel de um Estado moderno, nas sociedades democráticas e globalizadas, uma visão de economia que se presuma mais solidária, mais sustentável, pergunta os autores “o protagonismo do Estado se mantém, embora a sua centralidade, responsabilidade e visibilidade sociais estejam enfraquecidas” (ALMEIDA; LIMA, 2019, p. 07). Ou seria o caso

⁶ Os autores não particularizam que escolas são essas, embora seja possível inferir, no contexto da discussão ali perpetrada, a referência às escolas instituídas, mantida, em parte ou totalmente, com recursos materiais diversos do poder público, como escolas atendidas por movimentos sociais, entidades filantrópicas, etc, como algumas mencionadas no item subsequente que trata das Ong’s no estado do Tocantins.

de “concebê-lo como um elemento de um contexto mais amplo de condições, relações e associações políticas que vêm sendo estabelecidas?”

O fato é que, bem ou mal, ainda que nem todas as perguntas possam ser respondidas, as condições políticas do Brasil, de ontem, de hoje, sempre ensejaram oportunidades para a participação de instituições privadas no âmbito das responsabilidades dos poderes públicos. Ressaltando-se, por óbvio, que tais participações não implicam em se encarregarem (as instituições privadas), dos papéis pertencentes, constitucionalmente, ao Estado. Embora seja válido questionar, no âmbito de uma indagação teórica, se a existência de entidades com fins educacionais do terceiro setor existem com o objetivo de suprir eventuais omissões do Estado, que às vezes é de caso pensado, não deve ser esse o papel que elas devem se atribuir (ALMEIDA; LIMA. 2019).

Entre um Estado, eventualmente omissivo, e uma sociedade que opta por se organizar e agir, há um contingente de desassistidos, inalcançados por direitos humanos fundamentais, cuja ausência revela uma face perversa da imprevidência de gestores públicos. Almeida; Lima (2019, p. 09), lembram que

É necessário reforçarmos o entendimento de que o direito à educação, por ser um serviço público, ainda que ofertado também pela iniciativa privada, por ser direito de todos e dever do Estado, é obrigação deste interferir no campo das desigualdades sociais e, com maior razão, no caso brasileiro, no terreno das hierarquias sociais, como fator de redução das primeiras e eliminação das segundas, sem o que o exercício da cidadania ficaria prejudicado *a priori*.

Boa parte dos projetos oferecidos por organizações não governamentais na área da educação está inscrita no que se pode classificar como educação não formal, sem, entretanto, invalidar sua importância nos resultados alcançados tanto na veiculação de conhecimentos, quanto na formação de sujeitos sociais melhores⁷. É o caso de projetos sociais que oferecem alternativas para despertar ou aprimorar talentos, principalmente entre jovens de comunidades carentes, para ofícios específicos como dança, música, teatro, técnicas audiovisuais, etc. Tais projetos, além de oferecerem caminhos alternativos à sedução da marginalidade, são importantes parcerias com as escolas formais no oferecimento de conteúdos extracurriculares.

⁷ Gohn (2006, p.2), no lugar de conceituações, opta por comparar educação formal e educação não formal (ou informal), demarcando suas diferenças: *a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente.*(grifo nosso).

Isso, em uma perspectiva otimista, pressupõe que o Estado esteja cumprindo seu dever de oferecer educação formal a essa comunidade e esteja acessível a ela esse espaço institucional de ensino. Onde o cidadão que ali habita tenha acesso, nesses espaços, à aprendizagem de conteúdos sistematizados e normatizados por leis.

Quando isso não é possível, projetos tocados por entidades civis, oferecendo cultura e conhecimentos não sistematizados, tornam-se ainda mais relevantes. A educação informal pode ter o poder de reafirmar em um indivíduo noções de pertencimento, porque, como ensina Gohn (2006, p. 3) “educação informal socializa os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que se frequenta ou que pertence por herança, desde o nascimento”.

Mas pode, também, e isso é vital para a formação de um cidadão do mundo, imprimir-lhe valores universais. “Educação não-formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo” (Gohn (2006, p. 3). Para essa autora, é possível, por meio da disseminação de conhecimentos nesse formato, alcançar importantes resultados no contexto de uma comunidade carente, como elencados pela autora:

consciência e organização de como agir em grupos coletivos; a construção e reconstrução de concepção (ões) de mundo e sobre o mundo; contribuição para um sentimento de identidade com uma dada comunidade que forma o indivíduo para a vida e suas adversidades (e não apenas capacitação para entrar no mercado de trabalho); quando presente em programas com crianças ou jovens adolescentes a educação não-formal resgata o sentimento de valorização de si próprio (o que a mídia e os manuais de auto-ajuda denominam, simplificada, como a auto-estima; [...]) (GOHN, 2006, p. 3).

Embora a autora esteja associando tais resultados ao oferecimento de uma educação não formal, projetos educacionais oferecidos por entidades não governamentais devem ter como foco sempre a ocupação do espaço de uma agente de transformação. Por essa razão, ao ocupar espaços de parcerias educacionais com instituições formais ou não, as ONG's educacionais devem procurar se distanciar do perfil assistencialista que caracterizam algumas entidades, bem como fugir das tentações da cooptação política que podem transformar suas ações em mero clientelismo.

2.2 Breve histórico das ONGs no Tocantins

Este trabalho ressentiu-se, sobremaneira, da escassez de referências bibliográficas acerca das Organizações não governamentais no estado do Tocantins, tanto no contexto dos

trabalhos acadêmicos, quanto das publicações institucionais. Nesse último caso, as instituições, na maioria das vezes, mantêm páginas em redes sociais onde suas postagens visam muito mais a interação com seus usuários e a divulgação de seus eventos do que informações históricas ou técnicas acerca da instituição. Para se tentar suprir essa deficiência de informação, buscou-se contato telefônico e até visitas *in loco*, a fim de se obter informações que não foram possíveis de serem levantadas por outros meios.

Em pesquisa realizada na internet, acerca desse tipo de organização no estado do Tocantins, desponta como característica predominante as entidades de natureza assistencialista (caritativas, para utilizar a categoria apresentada por Glória Gohn). São entidades ligadas a instituições religiosas ou entidades de classe como a Maçonaria, além das APAE's, instituição que tem uma atuação mais ampla, embora destinada a uma população específica. Identificou-se, ainda, trabalhos importantes, principalmente na área da educação, em parceria com o poder público.

Foram encontradas diversas pequenas entidades, com área de atuação reduzida ao microcosmo de seus municípios. Não será possível, pela natureza deste trabalho, mencionar todos. Na impossibilidade de estabelecer parâmetros técnicos, concernentes à atuação das entidades, tentou-se estabelecer uma espécie de hierarquia baseada no porte das instituições, utilizando, para isso, o número de servidores ligados a elas, e quando possível, estimativa do público alcançado por sua atuação.

Certamente, a entidade não governamental mais expressiva no Tocantins é a APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, pelo número de unidades no estado: são 44 espalhadas em vários municípios. As APAE's estão institucionalmente agrupadas pela FEAPAES Tocantins – Federação das Apaes do Tocantins, com sede em Palmas, foi fundada em 1996. Atualmente está sob a Presidência de Raimundo Santos Filho, para o triênio 2022/2024.

Entre as APAE's do estado, certamente, a de atuação mais expressiva é a de Araguaína, pelo seu porte (são 129 funcionários atuando na instituição), mas, principalmente, pela diversidade dos serviços que oferecem: Consultório Médico, Enfermagem, Farmácia, Fonoaudiologia, Fisioterapia, Nutrição, Odontologia, Psicologia, Serviço Social, SRTN – Serviço de Referência em Triagem Neonatal e Terapia Ocupacional.

Já a APAE de Palmas concentra suas atividades, exclusivamente, na área educacional, como mantenedora da Escola Especial Integração de Palmas, segundo informou sua atual Presidente Aparecida Guedes. A escola oferece ensino das séries iniciais até o ensino médio,

no formato EJA – Educação de Jovens e Adultos e é conveniada com o município de Palmas e o estado do Tocantins.

Dentre os principais movimentos sociais e filantrópicos, atuando no estado do Tocantins, desponta a COMSAÚDE – Comunidade de Saúde, Desenvolvimento e Educação. Sua história se confunde com a própria história do estado, porquanto já conte, este ano, com 53 anos de fundação. A entidade foi criada por um grupo de profissionais da área de saúde que, em 1968, veio trabalhar em um recém-construído hospital do Estado: Unidade Mista de Saúde de Porto Nacional, mas oficialmente, sua fundação é de 10 de junho de 1969. Seu comprometimento político-social fez com que a entidade fosse bastante atuante no sentido da participação da organização civil. É de iniciativa da entidade a organização, em Porto Nacional, dos primeiros Centros Comunitários nos bairros periféricos, Associação dos Artesãos e Sindicato dos Trabalhadores Rurais⁸.

Sua atuação cultural e político-social, mereceu, inclusive, alguns estudos acadêmicos, como a criação da EFA – Escola Família Agrícola de Porto Nacional, noticiada por Muta (2003, p.12)

No município, a EFA foi constituída por iniciativa da organização não-governamental Comsaúde, entidade filantrópica que se dedica a trabalhos no meio rural nas áreas de saúde, educação, cultura, comunicação, assistência social e ambiente. Ao contrário do que acontece normalmente, a EFA de Porto Nacional surgiu desvinculada da Igreja, por tanto, nasceu leiga.

Mechi (2012, p. 7), em artigo que trata das lutas camponesas no antigo norte goiano, aponta como a COMSAÚDE, pela atuação institucional e pela história de seus fundadores, estava presente em várias frentes.

Ao tratar dos camponeses do antigo norte goiano (atual Tocantins) em particular na área do município de Porto Nacional, o acervo da Comsaúde é promissor [...] Um de seus fundadores, Eduardo Manzano, foi um dos quatro alunos processados na Universidade de São Paulo, em 1974 (ADUSP, 2004). 8 O período em que a entidade foi fundada coincide com o de maior exacerbação da repressão e da vigência do “milagre econômico”, em que o país cresceu a taxas em torno de dez por cento ao ano.

Uma grande e importante organização não governamental caritativa no Tocantins é a Casa de Caridade Dom Orione (Hospital Dom Orione). A instituição possui 829 funcionários, sendo a maior, considerando a concentração em uma única unidade. Trata-se de uma unidade

⁸ Disponível em: < <https://www.comsaude-to.com.br/>>. Acesso em: 20 jan.2022.

hospitalar, filantrópica, com sede em Araguaína, atuando em um amplo espectro de especialidades médicas. É uma entidade filantrópica e faz parte da Pequena Obra da Divina Providência, fundada por São Luís Orione, presente em mais de 30 países. A unidade realiza mais de 60% de seus atendimentos pelo Sistema Único de Saúde - SUS.

No âmbito da sociedade civil organizada, basicamente utilizando-se do modelo associativo, foi possível encontrar uma série de instituições atuando no estado do Tocantins, notadamente na cidade de Palmas, de caráter exclusivamente civil ou vinculadas a instituições religiosas e que se autodenominam “assistencial” ou “beneficente”. Relacionou-se algumas, das quais foram possíveis obter informações em pesquisa na internet ou por contato telefônico, no caso das que tinham número ativo disponível. Essa abordagem, obviamente, não esgota o número dessas instituições e servem mais como um demonstrativo teórico a que se propõe este tópico.

Importante esclarecer que nem todas as instituições possuem páginas com domínio próprio na internet. Algumas, sendo mencionadas em páginas diversas que noticiam sobre organizações dessa natureza. Outras, possuem páginas em redes sociais, que funcionam como meio de divulgação de seus eventos e de interação com colaboradores e comunidade em geral. Houve, ainda, situações em que as informações foram obtidas por meio de contato telefônico com membros das instituições de quem, a pedido, não terá seu nome mencionado, salvo em casos específicos, devidamente autorizado. Apresentar-se-á, a seguir, algumas organizações não governamentais, atuando no estado do Tocantins, em áreas diversas.

A primeira a destacar é a Associação Ação Social Ivone Dores da Silva, instituição privada, atuando na região norte do plano diretor de Palmas. Informações prestadas, via telefone, por servidor da instituição. Embora constem informações públicas sobre atuação na área de pré-escola, a instituição está funcionando apenas como creche. Os serviços educacionais foram transferidos para a ABAVI – Associação Beneficente de Assistência à Vida, também de Palmas, com quem tem uma parceria e é quem paga os 11 servidores que atuam na instituição. No mais, sobrevive de doações.

Fundada em 1998, por Dom Philip Roger Dickmans, atuando em atividades sociais diversas na região norte do plano diretor (Qd. 405), a Associação Ação Social Jesus de Nazaré – AASJN. Trata-se de uma entidade religiosa que tem por missão “Promover ações que possibilitem o desenvolvimento socioeducativo e cultural dos cidadãos, oportunizando a ampliação de suas capacidades”. Projetos na área de educação especial para crianças surdas, formação continuada, artes, inclusão digital, horta comunitária, entre outros”. Conforme dados

disponíveis na página da instituição, a instituição tem 22 projetos, que atenderam 91.791 pessoas, de forma direta e, indiretamente, 247.434 pessoas⁹.

Associação Beneficente de Assistência à Vida – ABAVI foi criada em 2007, atua na região norte do plano diretor de Palmas (Qd. 409). Atua em conjunto com outros movimentos sociais e comunitários. Suas atividades são direcionadas para a proteção dos filhos (crianças e adolescentes) de pais que trabalham. Nesse sentido, oferece: atenção nutricional, educação inicial, atenção psicopedagógica, orientação para saúde da mulher, capacitação para a geração de emprego (para jovens e famílias), apoio legal e orientação para cuidado e proteção de seus filhos, fortalecimento da família¹⁰.

De um modo geral, com maior ou menor nível de informação disponível na internet, pode-se mencionar: a Associação Beneficente Mardoqueu, o Instituto Semear (que objetiva auxiliar universitários de alto potencial e de baixa renda que buscam transformar suas realidades); a Associação Beneficente Evangélica da Assembleia de Deus no Estado do Tocantins.

A seguir, apresentar-se-á algumas instituições, inscritas, segundo suas autodenominações, como instituições filantrópicas e atuando na área da educação, instituições assim de caráter privado com vinculação ou não com entidades religiosas.

O Instituto Presbiteriano Educacional e Social é uma instituição que, na sua origem, se diferencia das instituições que vêm sendo tratadas até então. Trata-se de uma instituição privada, cuja estrutura física (prédio) pertence à Igreja Presbiteriana de Palmas. A partir de 2004, a escola foi conveniada com o estado e desde então, não há cobrança de mensalidades. Todo o quadro de servidores, docentes, técnicos e serviços gerais, pertence ao estado, entre servidores efetivos e contratados. Conforme informações repassadas pela Secretaria da escola, são pouco mais de 40 servidores, não se recordando o número exato. A escola contempla o nível escolar do 6º ao 9º anos.

A Associação Santa Marcelina é uma instituição religiosa, atuando na área da educação e faz parte de uma grande rede com atuação em todo o Brasil (Rede Santa Marcelina de Educação do Brasil. Do ponto de sua missão e seu projeto pedagógico, informa que sua proposta “resultou de um processo de reflexão da comunidade educativa, contemplando a dimensão bio-psico-social e ético-religiosa, objetivando o desenvolvimento integral do

⁹ Disponível em: < <https://acaosocialjesusdenazare.org.br/> >. Acesso em: 10 fev. 2022.

¹⁰ Disponível em: < https://abavi.org.br/o_que_fazemos >. Acesso em 10 fev. 2022.

educando. É uma proposta de inspiração cristocêntrica e mariana para viver o catolicismo no meio educacional¹¹.

Não se encontrou, na página institucional, informação precisa à forma de prestação de serviços, se há ou não cobrança de algum tipo de mensalidade ou se é totalmente filantrópico. Tentou-se, insistentemente, o contato telefônico nos números disponíveis na internet, mas não houve atendimento. No site da instituição nacional, há informação de escolas da mesma rede, no interior de São Paulo e na Bahia, em que se menciona o oferecimento de educação de forma inteiramente gratuita.

Outra instituição religiosa filantrópica atuando na educação é o Colégio Madre Clélia Merloni, pertencente ao grupo de ensino Sagrado – Rede de Educação. Pelo Censo Escolar INEP de 2021, a escola possuía 835 alunos matriculados. Conforme informações disponíveis ao público pelo *site*, assim informa:

A Sagrado – Rede de Educação é certificada como Entidade Beneficente de Assistência Social na área da educação. Para mantermos esta certificação concedemos Bolsas de Estudo Filantrópicas em nossas Unidades Educacionais, conforme Legislação vigente, Lei 12.101 de 27 de novembro de 2009 e seus regulamentos, como o Decreto 8.242 de 23 de maio de 2014.¹²

Atuando na área de conservação e proteção ambiental: Instituto Ecológica Palmas/TO; Associação Terrabrasil – Ong; Associação Onça D'água de Apoio à Gestão e ao Manejo das Unidades de Conservação do Estado do Tocantins; Associação Movimento Ecológico Amigos do Meio Ambiente; Instituto de Pesquisa Ambiental Ekos; Instituto Ecológico de Palmas.

Outra entidade de referência importante é o CIMI – Conselho Indigenista Missionário, pela sua área de atuação junto aos povos originários. A entidade foi criada em 1972, vinculada à CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil). O cerne de sua atuação é a luta pela garantia do direito à diversidade cultural ameaçada, principalmente, por grandes projetos de infraestrutura, desenvolvidos pelo poder público ou em parceria, que pressupõe, de forma unilateral, a integração dos povos indígenas à sociedade majoritária¹³.

A dimensão da importância e amplitude da atuação do CIMI fez com que esse organismo merecesse muitos estudos e discussões do papel e trabalho que executa na defesa dos povos indígenas. Critica-se, inclusive, a atuação dos próprios órgãos governamentais,

¹¹ Disponível em: < https://www.santamarcelina.org.br/educacao/o_colégio_unidade.asp?id=33 > Acesso em: 10 fev. 2022.

¹² Disponível em: <<https://www.sagradoeducacao.com.br/madre-clelia-palmas>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

¹³ Disponível em: < <https://cimi.org.br/o-cimi/> > Acesso em 10 fev. 2022.

criados para organizar e proteger territórios indígenas (como FUNAI – Fundação Nacional do Índio) ou para organizar a ocupação de terras, como o INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Carvalho (1999, p. 7), aponta como a atuação desses órgãos pode ser o oposto do propósito de suas existências.

Tanto a FUNAI como o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) oficializaram o processo de invasão de territórios indígenas, concedendo certidões negativas da existência de índios, expedindo títulos de propriedade e até mesmo promovendo a colonização em terras indígenas. Mediante certidão negativa expedida pela FUNAI, o próprio traçado da BR-364 (Cuiabá-Porto Velho) foi desviado, possibilitando a exploração das terras dos Nambikwara no vale do Guaporé.

A autora aponta as consequências da expansão da ocupação de terras indígenas, presentemente, com uma problemática já registrada na história do país em várias épocas e lugares, inclusive na costa brasileira. Conforme Carvalho (1999, p. 7)

Outra alternativa para o avanço das frentes de expansão, foi confinar muitos povos indígenas em áreas reduzidas, gerando processos de desestruturação social, étnica, cultural e a migração de inúmeros grupos para periferias de cidades e outras regiões. Desta forma processou-se a sua inserção forçada no modelo capitalista de trabalho e consumo, transformando homens e mulheres indígenas em assalariados, domésticas e prostitutas. O que aconteceu na Amazônia, foi mera repetição do acontecido com os povos indígenas que viviam em toda a costa brasileira e nas regiões sul e sudeste que, por mais de quatrocentos anos, foram sendo dizimados, conseguindo resistir e sobreviver apenas uns poucos.

As questões candentes há décadas e que demandam a atuação de entidades como o CIMI, continuam recorrentes, ao se ver nas notícias que estão sempre na mídia. Inclusive no seu viés mais violento, como o mais recente caso do assassinado do indigenista Bruno Pereira e do jornalista inglês Dom Phillips, no Vale do Javari.

2.3 História da ECOTERRA¹⁴

A ECOTERRA, Associação de Preservação Ambiental e Valorização da Vida, é uma organização da sociedade civil brasileira, de natureza não-governamental e sem fins lucrativos, que tem como intuito trabalhar com demandas socioambientais, conforme declara os arquivos

¹⁴ A entidade dispõe de informações na sua página na internet (<https://ecoterranadesavida.blogspot.com/>), principalmente em referência às suas atividades, os eventos dos quais participou ou promoveu, seja como organizadora, seja na participação dos seus membros participaram. Importante registra a existência de um grande acervo de fotos e vídeos disponíveis, permanentemente, para os usuários. Por outro lado, as informações institucionais aqui extraídas foram obtidas no arquivo documental físico, disponibilizado pela Diretoria da entidade, para fins da presente pesquisa.

documentais de fundação da entidade.

Tal Associação foi fundada em 24 de setembro de 1995, por um grupo de estudantes e pesquisadores ligados, inicialmente, ao curso de Engenharia Ambiental UNITINS/UFT, onde nasceu como um movimento ainda não institucionalizado, o qual foi pensado como forma de organizar uma “Caminhada Ecológica na Ilha do Bananal”, terra indígena do povo Javaé e território onde Marcos Vinícius, que é um dos idealizadores desta entidade, tem forte relação com esse povo. O núcleo fundamental de sua atuação é a preservação ambiental, a luta indígena e a educação ambiental. A primeira ata, para aprovação do estatuto, conselhos fiscais e diretoria foi lavrada no dia 24 de março de 1995, ficando, nessa ocasião, o senhor Renê Brunes escolhido como primeiro Presidente da entidade, documentação ainda não regularizada via cartório.

Em 1998, no processo de surgimento da Usina do Lajeado do Tocantins, no caso a hidrelétrica, surgiu a oportunidade das ONGs promover a educação ambiental com recursos do PEAHL (Programa de Educação Ambiental da Hidrelétrica de Lajeado), sendo um valor pequeno, para realizar o trabalho de educação ambiental nas escolas do sul da capital Palmas (Aureny – Taquaralto). Essa parceria motivou ações de expansão e organização documental da ONG.

Nesse mesmo ano (1998) os pioneiros, de fato, se reuniram para regularizar a instituição. Segundo os documentos dos arquivos da entidade, constam diversas pessoas identificadas como primeiras participantes mais assíduos da diretoria da ECOTERRA de 1995 a 1998: Maurício José Alexandre de Araújo - Engenheiro ambiental, Pedro Hermes Alencar, Marcos Vinícius Batista – Engenheiro Ambiental, Laudir Franco, Renê Burnes, Renato Xerente, Edson Teboroé – indígena da ilha do bananal, Fernando Gomes da Silva, Raí Silva.

Em 1999, a entidade foi dirigida pelos seguintes membros Ricardo Naves, Ana Margareth- Professora, Daniele Dias Danaga (Engenheira ambiental) e Dircivânia Marques (Engenheira ambiental); Adriana Nascimento da Silva (Engenheira ambiental) Grupo de pessoas que chegou a divergir pela falta de experiência com uso recursos e pela falta de conhecimento em desenvolver atividades coletivas.

Em 1999, a entidade foi cadastrada no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas, sob o número 03.361.9090001/63, sob a razão social de Associação Tocantinense de Preservação Ambiental e Valorização da Vida, e o nome de fantasia de ECOTERRA, se inter-relaciona com outras áreas do conhecimento como Educação, Habitação, Saúde, Cultura, Comunicação, Trabalho, Esporte e Lazer. Está sediada na Quadra 210 sul, alameda 15, lote 04A, Palmas - TO. Foi reconhecida como entidade de Utilidade Pública em 2013, pela Câmara Municipal de

Palmas, ocasião em que recebeu, do município, uma doação de um lote para construção de moradia popular.

Na sua gênese original, o propósito da ECOTERRA era defender a Ilha do Bananal, Tocantins e seus povos indígenas Karajá, Javaé e Avá-Canoeiro. Expandiu-se, depois, para a defesa dos povos tradicionais e do cerrado e, por consequência, estendeu sua abrangência para as questões ambientais e suas várias interfaces, de forma a buscar a harmonização na relação humana com a natureza. Nesse sentido, as ações da entidade são subsidiadas relacionando o conhecimento científico-acadêmico, com os conhecimentos ancestrais e culturais. Para o sucesso de eventos dessa natureza, é vital o envolvimento comunitário das instituições educacionais e de pesquisa, instituições públicas e da sociedade civil organizada.

Ao eleger áreas de proteção ambiental e os territórios de povos tradicionais, a entidade demarca esses espaços como área privilegiada de atuação. A missão da Ecoterra visa

[...] proporcionar reflexões e ações socioambientais em defesa do meio ambiente ecologicamente equilibrado e das populações locais. Promovendo, assim, interações e trocas de saberes entre os conhecimentos de valor contemporâneos com os conhecimentos ancestrais, inspiradas na Permacultura e na Agrofloresta.

Com base nessas premissas que a ECOTERRA realizou, ao longo dos anos, inúmeros projetos culturais e educacionais, os quais apresentamos brevemente, a seguir.

Projeto “Reciclarte”, realizado em junho de 2014, juntamente com a Escola Francisca Brandão do município de Palmas. A intenção do projeto era trabalhar com diversas linguagens das artes visuais, modelagem, pintura, escultura, fotografia e outras, como mosaico, cestaria, conforme a relação de demanda, habilitação e interesse de cada profissional das artes que participante do projeto ou pelo desejo dos alunos”. O projeto realizou-se por meio de oficinas e exposições coletivas nas unidades escolares.

O Projeto “Intercâmbio Étnico” ocorreu entre os anos de 2010 e 2016. Sua realização se deu por meio de vivência e pesquisa com estudantes e professores da Escola de Tempo Integral Luiz Gonzaga, do município de Palmas, na aldeia indígena Salto, da etnia Xerente, localizada no município de Tocantínia - Tocantins. Propunha, entre outras coisas, estimular a troca de conhecimento e o respeito pelas diferenças culturais. Resultou desse projeto, entre outras contribuições alcançadas, a realização de cinco (5) palestras de representantes indígenas das etnias Karajá, Xerente, Javaé e Guarani; Exposições fotográficas com a temática indígena; Palestras com indigenistas sobre a questão indígena no Brasil; Troca de cartas entre alunos indígenas e não indígenas; além de visitas na Aldeia Salto e na sede da Associação Indígenas

de Tocantínia.

O Projeto “Nascente” foi realizado em junho de 2015 e objetivava trabalhar pela recuperação de nascentes de microbacias. Especificamente, o projeto atuou na recuperação da nascente do córrego Sussuapara, no município de Palmas. Além de palestras em várias escolas de Palmas, o projeto realizou, em parceria com a Universidade da Maturidade, uma visita guiada com alunos daquela instituição à nascente do córrego Suçuapara.

O Projeto “Afrobrasilidade na Escola” foi realizado no período de 2021 e 2022. Foi contemplado pelo Prêmio Aldir Blanc¹⁵, por meio de edital do Governo do Estado do Tocantins, com apoio do Governo Federal - Ministério do Turismo – Secretaria Especial da Cultura, Fundo Nacional de Cultura. O objetivo era dar protagonismo às expressões culturais acerca do Brasil e da África nas escolas, como uma forma de proporcionar o reconhecimento da cultura e identidade tocaninense. Sua realização foi por meio de palestras, oficinas e rodas de conversas.

O Projeto “Enraizando” teve a mesma fonte do projeto anterior, também realizado entre os anos de 2021 e 2022. O objetivo desse projeto foi divulgar e valorizar os detentores de conhecimentos ancestrais acerca da medicina popular, com o manejo de vegetais na produção de remédios. O projeto foi realizado com uma parte de forma virtual e outra parte de forma presencial. Nos eventos virtuais, foram realizadas *lives*, exposição de vídeos e fotos. O uso de *lives* de maneira virtual, entre outras atividades foi em razão da ocorrência da pandemia do Coronavírus, nos anos de 2020 e 2021.

Além disso, a instituição realizou centenas de eventos, palestras sobre temas específicos, participação em congressos, encontros culturais com povos originários, visitas às comunidades originárias (inclusive fora do estado, como na visita na Comunidade Negra, no município de Morro do Chapéu, na Bahia), documentados em fotografias no link “Memórias”, disponível na página da ECOTERRA onde ficam registradas, fotograficamente, a participação de membros da entidade nos mais variados eventos.

¹⁵ O prêmio é concedido no contexto da Lei Aldir Blanc, instrumento legal Federal, também conhecida como Lei Aldir Blanc de Emergência, foi promulgada com o objetivo de apoiar os artistas afetados pela pandemia do Coronavírus.

3 HISTÓRIA CULTURAL, MULTICULTURALIDADE E SABERES POPULARES

No presente capítulo, pretende-se apresentar um arcabouço teórico o qual subsidiará a leitura dos projetos desenvolvidos pela ECOTERRA relacionados às temáticas da história cultural, tendo como foco a cultura dos povos tradicionais, envolvendo a interculturalidade, a multiculturalidade e os saberes populares, aqui representados pelos conhecimentos tradicionais na utilização de elementos da flora como medicamentos.

A definição de povos tradicionais está inscrita em um documento oficial do Governo Brasileiro que, por meio da atuação de seus órgãos ministeriais, o qual instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais – PNPCT, através do Decreto 6.040/2007 em que, no seu art. 3, traz a seguinte redação:

Art. 3º Para os fins deste Decreto e do seu Anexo compreende-se por:

I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição;

II - Territórios Tradicionais: os espaços necessários a reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações [...].

No âmbito dessas políticas, foi criado em 2004 (decreto de 27.12.2004)¹⁶ a Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais – CNPCT. Ao revogar os decretos anteriores, o Decreto em vigor (8.750/2016), substituiu a Comissão por um Conselho, a ser composto por “quarenta e quatro membros titulares, dos quais vinte e nove representantes da sociedade civil e quinze representantes de órgãos e entidades da administração pública federal, com direito a voz e a voto;” [...]. E são exatamente os vinte e nove representantes da sociedade civil, que exemplificam o conceito de povos tradicionais acima mencionado. O § 2º, do art. 4º, e seus incisos, estabelece que essa representação civil assegure vagas para *povos indígenas; comunidades quilombolas; povos e comunidades de terreiro/povos e comunidades de matriz africana; raizeiros*; entre outros.

Este trabalho, ao analisar os três projetos realizados pela ECOTERRA juntamente com

¹⁶ Esse Decreto foi revogado pelo Decreto de 13.07.2006 que, por sua vez, foi revogado pelo Decreto 8.750/2016, em vigor.

escolas de Palmas, os quais serão abordados no próximo capítulo, circunscreve, por consequência, um recorte da representação dos povos tradicionais às categorias mencionadas no parágrafo anterior.

3.1 História Cultural e sua representação teórica na Nova História

Estabelecer um marco temporal para alguns tipos de eventos nem sempre é uma tarefa fácil, principalmente quando se trata de mencionar tendências, movimentos culturais, correntes teórico- metodológicas, entre outros aspectos que envolvem o campo da historiografia, uma vez que eventos históricos costumam associar circunstâncias com fatos específicos.¹⁷ Além do mais, no âmbito da epistemologia das Ciências, nada acontece de forma repentina, e também todo conhecimento se desdobra no diálogo entre paradigmas novos e outros em funcionamento. São processos que vão se construindo a partir de visões de alguns autores que manifestam em suas obras, mesmo que, naquele momento, os estudiosos não estejam, necessariamente, propondo grandes transformações, mas sim, reflexões que possibilitam interpretar o contexto das ações humanas. No caso da História Cultural ou Nova História Cultural não poderia ser diferente.

Acerca das mudanças de paradigmas, debatida por Thomas Kuhn, ao tratar das revoluções científicas, ponderamos ser um debate complexo, cujo deslinde não é possível ser abordado aqui com maior amplitude, além dos aspectos polêmicos que a teoria provocou entre outros historiadores¹⁸. Ao se considerar o espectro global, das tradições paradigmáticas, Kuhn entende que seriam incomensuráveis uma vez que suas ocorrências se dariam em nível metodológico, ontológico e semântico. Cientificamente, as mudanças passam por estágios sucessivos, “que são ora cumulativos (mudança intraparadigmática) ora não cumulativos (mudança interparadigmática). Estes últimos se caracterizam pela substituição de um

¹⁷ Nem sempre é possível, em se tratando da ciência histórica, demarcar com exatidão a data de determinados acontecimentos, principalmente quando se refere a movimentos cuja eclosão se dá em lugares e com personagens variados. Por exemplo, o movimento abolicionista da escravidão no Brasil, embora seja possível mencionar alguns atores e lugares, não é possível estabelecer uma data específica.

¹⁸ Como indicado, a teoria das revoluções científicas proposta por Thomas Kuhn, constitui um campo complexo no debate científico, proposto no livro *Estrutura das revoluções científicas*, publicado originalmente na década de 1960. No artigo “O que são revoluções científicas”, em que Kuhn, dirimindo as críticas formuladas, principalmente por Imre Lakatos e Karl Popper, trata as mudanças de paradigma apenas no aspecto semântico. O conceito de paradigma, em Kuhn, entretanto, é bem amplo e complexo, principalmente no que tange a questão da incomensurabilidade na medida em que os fatos históricos devam ser considerados no contexto global.

paradigma por outro, através de uma revolução”. (SEABRA, 2016, p. 146).

Ao explicar como os estágios pré-paradigmáticos e paradigmáticos ocorrem no desenvolvimento de uma ciência, Seabra (2016), explica que, no primeiro, há uma disputa entre vários grupos ou escolas para definir qual deles estabeleceu os fundamentos norteadores das pesquisas de determinado campo de estudo. Só após essas disputas atingirem um consenso, por meio da persuasão, é que o estágio paradigmático será atingido, ou o estágio de maturidade.

A ciência atinge, assim, seu estágio paradigmático ou de maturidade, no qual os cientistas dedicam suas pesquisas a precisar, articular e aplicar o paradigma na explicação de novos fatos ou na resolução de novos problemas. A pesquisa realizada nesse estágio é a de Ciência Normal (SEABRA, 2016, p. 147).

Por esse viés, entendendo o processo de afirmação e disputas no campo científico, direcionamos nosso olhar para o campo da ciência histórica a partir da Nova História, e suas contribuições com as quais dialogamos com nossa pesquisa.

Embora o surgimento revista intitulada *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch, em 1929, na França, seja considerada um marco inicial fundamental da Nova História e seu posterior desdobramento em um Nova História Cultural, alguns predecessores, de uma forma ou de outra, já vinham apresentando tendências de se oporem aos paradigmas tradicionais da abordagem histórica oriunda do século XIX. A importância da revista *Annales* será retomada mais adiante.

Pesavento (2003), lembra como o espírito romântico, na primeira metade do século XIX, já inspirava nos historiadores o desejo de escrever histórias nacionais

que fossem atrás da captura do espírito do povo, da alma das nações, que recuperassem os heróis com seus grandes feitos e que registrassem a saga da construção de cada Estado, a demonstrar que o germe da identidade nacional já estava presente naquele tempo das origens, com os pais fundadores (PESAVENTO, 2003, p. 21).

A autora destaca, nessa geração, o francês Jules Michelet¹⁹, ressaltando que se constituiria um exagero atribuir ao escritor francês a paternidade ancestral da nova história. Mas Michelet, ainda segundo Pesavento (2003, p. 21) “seria invocado muitas vezes pelos novos historiadores da cultura, por certas posturas e *insights*, por certos temas e questões que trabalhou em suas obras.”

¹⁹ É considerado um clássico da historiografia sobre a Revolução Francesa, o livro “História da Revolução Francesa”, em que o historiador e filósofo francês elege como principal protagonista o povo francês. Nessa obra, Michelet também demonstra interesse por temas da vida cotidiana da época.

Pesavento (2003), menciona, ainda, nomes como os de Jakob Burckhardt que, por meio da obra “A civilização da Renascença na Itália”, de 1860, em que apresenta uma história que se diluem o clima da época, das formas de pensar, das mentalidades. A abordagem de aspectos dessa natureza, inclusive aspectos políticos e caracteres individuais era uma forma de expressar também o panorama cultural, formato de historiar que rompia com a tradição dos esquemas cronológicos lineares.

Em semelhante apontamento, também é lembrada a obra de Leopold Von Ranke, integrante de uma linha intelectual classificada como *historicista*, cuja visão considera a natureza humana como mutável, admitindo, portanto, que tudo muda com o tempo. Ou mesmo um filósofo da História como Johann Gustav Droysen que, ao se opor a Ranke, entendia a realidade do passado como inatingível, mas, ainda assim, contribuindo “para que se instalassem rupturas e inflexões na maneira de pensar a escrita da História” (PESAVENTO, 2003, p. 24)

É necessário apontar, contudo, que a autora não acredita que os *insights* e posturas que surgiram em obras e autores do século XIX, estabeleçam linhagem direta com a Nova História. Porquanto novas formas de pensar vão sendo intuídas, ao longo do tempo, mas ainda com muitas lacunas. Feitos os apontamentos iniciais, passa-se a falar sobre a Revista *Annales* e as implicações mais objetivamente ligadas à Nova História Cultural e as decorrências daí advindas. Chamada originalmente de *Annales d'histoire économique et sociale* e inspirada no modelo dos *Annales de Géographie*, de Vidal de la Blache, a Revista pretendia ser mais que outra revista histórica, mas ser uma voz ampliada com apelo aos editores em favor de uma nova abordagem interdisciplinar da história (BURKE, 1991).

Durante muitos anos a revista funcionou reproduzindo, em certa medida, as ambições das compilações enciclopédicas que já há pelo menos três séculos havia sido entronizada na cultura europeia, por extensão, e francesa em particular. Publicações de enorme envergadura intelectual foram publicadas na *Annales*, reproduzindo, em suas páginas o que Burke (1991, p. 48), classificou de lançamento “das bases para o nascimento da história das mentalidades”. Não por acaso, Febvre, um dos fundadores da *Annales*, foi convidado para presidir o comitê organizador da *Encyclopédie Française*, em 1935, ambicioso projeto interdisciplinar.

Apesar de instigante, deter-se na cronologia da revista não é o propósito deste trabalho, mas sim a gênese da expressão Nova História e sua extensão para a História Cultural. Proceder-se-á, portanto, um salto histórico na cronologia da revista *Annales* para a década de 1970, mais precisamente para o ano de 1978, quando o medievalista francês Jacques Le Goff publica na revista uma coleção de ensaios ao qual dá o nome de *Nouvelle Histoire*. Na França, que já havia

dado ao mundo a *nouvelle vague* e o *nouveau roman*²⁰, apresentava uma nova história *made in france*, no dizer de Burke (1992). A Nova História, portanto, será, “mais exatamente a história associada à chamada *École des Annales*, agrupada em torno da Revista *Annales: économies, sociétés, civilisations*”.

Embora Burke (1992) estabeleça essa relação entre a expressão e a revista, as tentativas de conceituar Nova História e, por extensão, Nova História Cultural, decorrente dela, se cerca de algumas dissensões entre os estudiosos, porquanto traga dificuldades inerentes às definições no âmbito cultural. É comum, portanto, encontrar estudiosos que optam por apresentar, nesse caso, um conceito negativo (o que a Nova História não é), em vez de defini-la.

De fato, sua compreensão parece menos complexa quando se pensa em o quê a Nova História não é. Ela não é, por exemplo, História Tradicional, factual, aquela que tenta apresentar um fato vivenciado como imutável, mesmo que ele tenha se passado em tempos longínquos, sabendo que, ao fazê-lo, o historiador dificilmente consegue se livrar da armadilha de contaminar sua representação com crenças e preconceitos pessoais. Aliás, a busca por uma nova abordagem da história se dá, também, porque “verificava-se uma crise dos paradigmas, uma descrença nas formas interpretativas do real, crise esta que se instalou no seio das ciências humanas” (PESAVENTO, 2003, p. 15).

Os primeiros sintomas de mudanças desses paradigmas podem ser percebidos ainda no fim dos anos de 1960, com a crise de maio de 1968²¹, a ascensão do feminismo, o surgimento da Nova Esquerda, que, em termos culturais se ressentia da derrocada dos sonhos de paz alimentados no pós-guerra. “Foi quando então se insinuou a hoje tão comentada crise dos

²⁰ *Nouvelle vague* (nova onda), foi um movimento contestatório surgido no cinema francês, no final da década de 50, mas que se reproduz, na década seguinte, com o espírito próprio dos anos 60. *Nouveau roman* (novo romance), acontece no âmbito literário, na mesma década, e diz respeito aos experimentalismos estilísticos dos escritores da época na França.

²¹ Apesar de ter sido cunhada a expressão “maio de 68”, ela se refere a uma série de movimentos políticos que convulsionaram o mundo na década de 1960 e 70. Seu epicentro foi em uma universidade nos arredores de Paris, onde foram realizadas uma série de debates universitários que questionavam o status quo, além de ocupações, atos públicos, assembleias e protestos de rua em que se buscava a mobilização social em torno de objetivos políticos como a democratização, defesa das liberdades individuais ou coletivas e a denúncia contra as guerras. O movimento se espalhou pelo mundo como um rastilho de pólvora, incendiando a juventude, levando-a a protestar contra a opressão contra minorias, lutas antirracistas, protestos contra a Guerra do Vietnã, nos EUA, por exemplo. No Brasil, estudantes, intelectuais e artistas protestavam contra a Ditadura Militar, realizando a Marcha dos 100 mil, no Rio de Janeiro, nesse mesmo ano de 68. Na China, o fortalecimento da Revolução Cultural Chinesa. Na Alemanha, protestos de estudantes contra o sistema educacional, contestando seu modelo imperialista, etc. Disponível em: <<https://www.politize.com.br/maio-de-1968/>> Acesso em: 10 fev. 2022.

paradigmas explicativos da realidade, ocasionando rupturas epistemológicas profundas que puseram em xeque os marcos conceituais dominantes na História” (PESAVENTO, 2003, p. 11). Trata-se, nesse contexto, de esgotamento de modelos explicativos de caráter totalizante que se estabelece como um regime de verdades que se encaminharam para “um fim para as certezas normativas de análise da história, até então assentes” (PESAVENTO, 2003, p. 11).

Outras tentativas de modernizar a forma de historicizar caminhou na direção de fragmentar as abordagens dos historiadores em períodos, em momentos históricos e até em temas, trazendo a lume obras como história da economia das décadas tais, história urbana, história rural, história do feminismo, do racismo, etc.

Acerca da quebra de paradigmas na abordagem histórica, Burke (1992, p. 13), explica que

O que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma “construção cultural”, sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço. O relativismo cultural aqui implícito merece ser enfatizado. A base filosófica da nova história é a ideia de que a realidade é social ou culturalmente constituída. (BURKE, 1992, p. 13) (grifo do autor)

A ideia de se entender a história como uma “construção cultural”, conforme aponta Burke, na citação acima, talvez seja o grande mérito da Nova História quanto ao seu aspecto positivo, mas também o ponto onde reside a armadilha para os defensores desse novo olhar, ainda na opinião do historiador inglês. Embora não seja propósito deste trabalho e nem a pretensão de fazer um balanço dos méritos da qualidade e ou limitações dessa abordagem historiográfica, pode ser elucidativo fazer alguns apontamentos de pontuais dificuldades encontradas por alguns historiadores. Burke (1992), percebe os méritos percorridos pelos novos historiadores, ao afrontar o paradigma tradicional da escrita da história, quando aponta, por exemplo, os impactos na escrita histórica recente, da descolonização e do feminismo ou a influência que os movimentos ecológicos podem ter, no futuro, sobre a escrita da história.

Se por um lado, alguns autores apresentaram uma eco-história dinâmica, por outro, não discutiram, com a profundidade merecida, os efeitos adversos no meio ambiente quando se trata dos investimentos capitalistas, indaga Burke (1992). E exemplifica com os estudos de Braudel sobre o Mediterrâneo, em 1949. O autor aponta que

Atualmente, entretanto, o quadro de Braudel parece curiosamente estático, porque o autor não considerou de modo sério as maneiras pelas quais o ambiente foi modificado pela presença do homem destruindo florestas, por exemplo, para construir as galeras que aparecem com tanto destaque nas páginas de *The Mediterranean* (BURKE, 1992, p.22)

Mas o grande impasse da nova história, para Burke (1992), parece ser o fato de que as explorações de cultura são feitas, normalmente, com uma cultura negando outra, ou apresentando sobre ela um aspecto negativo. A história do Oriente é percebida pelos historiadores ocidentais como o oposto de suas próprias histórias, sem, entretanto, serem apontadas as importantes diferenças entre o Extremo Oriente, A China e o Japão. Ou as interações entre Ásia e África ou Ásia e América, etc. Assim pontua o autor: “os problemas de definição ocorrem porque os novos historiadores estão avançando em território não familiar” (BURKE, 1992, p.23). Criou-se uma intransponível dicotomia, a partir da qual a cultura do outro como uma história vista de baixo em detrimento de uma história vista de cima. Baixa cultura e cultura erudita²². E exemplifica essa dicotomia indagando, por exemplo

Se a cultura popular é a cultura “do povo”. Quem é o povo? São todos: o pobre, as “classes subalternas”, como costumava chamá-las o intelectual marxista Antonio Gramsci? São os analfabetos ou os incultos? Não podemos presumir que as divisões econômicas, políticas e culturais em uma determinada sociedade necessariamente coincidam. (BURKE, 1992, p.23)

O trabalho acadêmico que, para além das normas contidas nos seus manuais foi forjando, ao longo do tempo, um formato absorvido pelas tradições academicistas, dificilmente resiste à tentação dos conceitos. De fato, alguns termos, pela complexidade e amplitude da ideia que contém, resistem à redução a um conceito, sendo melhor expressos em exemplificações ou em explicações mais amplas que ultrapassam o modo aforístico de demonstração.

Peter Burke (2000) adverte para a falta de concordância sobre o que constitui história cultural e menos ainda sobre o que constitui cultura. Na busca pela compreensão do tema, continua o autor,

[...] talvez fosse adequado adaptar a definição de homem dos existencialistas e dizer que a história cultural não tem essência. Só pode ser definida em termos de nossa própria história. Como pode alguém escrever uma história de alguma coisa sem uma identidade definida? (BURKE, 2000, p. 6).

A advertência de Burke se dá no sentido de que tratar do passado dos fatos é correr o risco do anacronismo de atribuímos a esses fatos (e, portanto, aos mortos) nossas intenções e nossos interesses e valores. Tradicionalmente, vige a ideia de que a cultura tem uma história,

²² A temática da “história vista de baixo” será retomada, dentro do mesmo volume organizado por Burke, por SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter. *A escrita da história, novas perspectivas*. 1992. Sharpe, ao mencionar a história vista de baixo, lembra Eric Hobsbawm, que se referia a uma história das pessoas comuns, que direcionou os historiadores marxistas e/ou socialistas para o interesse pelas classes trabalhadoras. Rever a contribuição das pessoas comuns em determinados períodos ou movimentos históricos importantes se transformou em um rico filão para os novos historiadores.

bem como a literatura e a filosofia e isso, aponta Burke, é uma constatação de muitos povos. (BURKE, 2000). Como o historiador cultural busca evitar o terreno escorregadio de entender e interpretar factualmente o passado, resta a ele, como Burke, acreditar que “talvez haja um meio-termo, uma abordagem do passado que faça perguntas motivadas pelo presente, mas que se recuse a dar respostas motivadas pelo presente” (BURKE, 2000. p. 7).

Chartier (1987) também evita o conceito de história cultural, pelo menos na sua concepção epistemológica. Alinhando-se à tendência que essa linha de estudo optou por seguir, o historiador francês entende que a história cultural não pode ser entendida sem que haja uma articulação entre estrutura cultural e estrutural social, que o historiador deve construir sem projetar uma imagem no espelho. Ao pensar a cultura por outras formas, em que está inserido, inclusiva, o próprio campo da história intelectual, “exige-se concebê-la como um conjunto de significações que se enunciam nos discursos ou nos comportamentos aparentemente menos culturais” no que se alinha com C.

Geertz para quem

O conceito de cultura ao qual adiro [...] denota um padrão, transmitido historicamente, de significados corporizados em símbolos, um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas, por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem o seu conhecimento e as atitudes perante a vida (CHARTIER, 1987, p. 33)

A abordagem da história cultural, portanto, não seria diferente, quanto aos caminhos e objetos diversos a contemplar. É o caso, por exemplo, da cultura popular, em contraposição a uma cultura letrada, as representações, os diversos grupos socioculturais e seus discursos etc. Como bem aponta Chartier (1987, p. 18)

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezadas, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.

O objetivo principal da história cultural, no entender de Chartier (1987) e, recorrente entre os estudiosos de sua leitura, é identificar como a realidade social é construída em diferentes lugares e momentos e interpretadas pelos grupos humanos. Embora as classes e os grupos sociais, seus meios de produção intelectual se diferenciam, suas variáveis se manifestam exatamente por suas disposições estáveis partilhadas e que são próprias do grupo, da forma como são representadas. Como ensina Chartier (1987, p. 17)

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à

universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza (1987, p. 17)

Sempre que se fala em eventos culturais, extraídos do contexto das representações sociais, há uma tendência em se pensar em concepções de viés marxistas, que entendia a cultura como integrante da superestrutura, ou reflexo da infraestrutura. Pesavento (2003), ao lembrar que a utilização da expressão Nova História Cultural pressupõe a existência de uma tradicional História Cultural, acredita que a Nova História tenha superado as concepções marxistas, bem como a concepção elitista de cultura que opõe, como autêntica, a cultura erudita em detrimento da cultura popular. Com isso, também superada a concepção da *belle époque*, não menos elitista, de que a literatura – e a cultura, por extensão – servissem apenas para o deleite do espírito. Afirma Pesavento (2003, pp. 16-17) que

Se a História Cultural é chamada de Nova História Cultural, como o faz Lynn Hunt, é porque está dando a ver uma nova forma de a História trabalhar a cultura. Não se trata de fazer uma História do Pensamento ou de uma História Intelectual, ou ainda mesmo de pensar uma História da Cultura nos velhos moldes, a estudar as grandes correntes de ideias e seus nomes mais expressivos. Trata-se, antes de tudo, de pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo.

Pensar uma cultura que seja um conjunto de produção e partilhamento de significados produzidos pelos indivíduos dentro de suas respectivas estruturas sociais, é entender a cultura como “uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, ou seja, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se apresentam de forma cifrada, portando já um significado e uma apreciação valorativa” PESAVENTO, 2003, p. 17).

Nessa perspectiva, acreditamos que a problemática da nossa pesquisa está em conformidade com essas discussões, na medida em que os atores sociais envolvidos nos projetos estudados se constituem em elementos fundamentais para a construção de culturas, no sentido amplo, mas em consonância com seus grupos representativos no contexto da história que se apresenta no tempo presente.

3.2 Multiculturalidade – a manifestação da diversidade no âmbito da cultura

O multiculturalismo, como manifestação da diversidade de culturas das sociedades modernas é um fenômeno que deve muito ao fenômeno da globalização, principalmente a

facilidade de difusão cultural propiciada pelo avanço tecnológico (o advento da internet, tv's fechadas, *stree- ming*, etc, estão aí como uma prova incontestável disso). A aculturação como um processo decorrente do confronto de diferentes culturas, relações de força e domínios historicamente processados entre povos, sempre foi marcado por conflitos, conquistas e assimilações.

A expansão dos antigos reinos, por meio das descobertas, das navegações e as inúmeras guerras registradas na história, constituiu parte de um processo contínuo de relações de dominação e conquistas. Na época moderna, colonizadores e colonizados, conquistadores e conquistados, a imposição da cultura, no sentido amplo da palavra sustentou a relação de imposição. Assim, idiomas, costumes, vestimentas, comidas, religiões e compreensão de mundo transpuseram fronteiras e se misturaram a outros já existentes.

Nesse processo, a imposição do idioma, da língua do conquistador/colonizador coloca-se como um dos mais violento atos, porque o originário é o primeiro grande referencial identitário, porquanto esteja nos falar um marco distintivo de uma cultura. Ao retirar o falar originário de um povo, é dado o pontapé inicial para sua extinção como comunidade cultural.

Em uma hipótese otimista, o multiculturalismo²³ poderia ser visto como uma dádiva na medida em que, num processo de composição, sua implicação fosse sempre de enriquecimento, de agregação. Assim compreende

[...] uma relativização mútua e recíproca das perspectivas em confronto, defende a ideia de que as diversas culturas devem perceber as suas limitações no cotejo com as respectivas alteridades, e devem saber reconhecer-se no estranhamento. Enfim, devem estar preparadas para novas formas de interação, abertas para transformações que devem ocorrer em termos menos assimétricos do que os até hoje vividos.²⁴

Entretanto, criticamente, não é possível dissociá-lo de outras formas de supremacias, principalmente quando elementos culturais advêm de lugares econômica e culturalmente considerados avançados e que, supostamente, oferecem uma cultura “superior”. O eurocentrismo, por exemplo, construiu em torno de si essa ideia de superioridade cultural sobre, por exemplo a América ou o Novo Mundo, até por fazer parte daquele continente os países que a colonizaram. Mas, advertem Stam e Shohat (2006, p.40)

²³ Multiculturalismo tem suas origens nos Estados Unidos, no final do século XIX, no ambiente universitário, perpetrado pela publicação de professores afrodescendentes. O movimento, a princípio, se organizava em torno de uma defesa de grupos culturais negros e outras minorias e também no sentido de instituir uma abordagem curricular menos preconceituosa e discriminatória (SILVA, 2006)

²⁴ Ismail Xavier, no Prefácio do livro *Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação*, de autoria de SHOHAT, Ella; STAM, Robert (2006).

A verdade é que o mundo inteiro é uma formação mista. O colonialismo surgiu de uma situação que “desde sempre” sincrética (por exemplo, entre judeus, cristãos e muçulmanos na Espanha moura, entre as nações africanas antes do colonialismo, entre os “americanos” nativos antes de 1492), ao passo que a era pós-independência projetou suas próprias diásporas e movimentos migratórios para a formação de culturas fluidas. (grifos dos autores).

As histórias das nações são repletas de anexações de territórios adjacentes, o colonialismo europeu tinha suas particularidades com seu alcance global, afiliando-se às instituições de poder mundial, “além de seu poder imperativo – uma tentativa de submeter o mundo a um regime único e universal de verdade e poder” (STAM; SHOHAT, 2006, p. 41). Essa ideia de poder imperativo subsiste nos colonizadores, mas possuem, na atualidade, formatos diferentes de manifestação. É comum que potências econômicas, países com inclinações imperialistas, tentam impor sua cultura por meio de uma cultura de massa que bombardeia o mundo inteiro (o cinema americano é um bom exemplo disso). Contra essa massificação subsistem alguns focos de resistência.

Stam e Shohat (2006), apontam como o cinema brasileiro utilizou a figura do escravizado como resistência em oposição à escravidão, ao colonialismo e à degradação cultural dos africanos contrabandeados para o Brasil Colônia. A escravidão, ao longo da história, se deu sob dois prismas fundamentais: como “espólios de guerra”, nas batalhas por expansão territorial e ou destinados à servidão doméstica. No caso brasileiro, sob o segundo prisma. Qualitativamente, sob nenhum modelo a escravidão pode ser um ato desculpável. Para os autores, a lógica da mercantilização, como ato contínuo do colonialismo, potencializa a escravidão às suas formas mais degradantes. Assim explicam que “foi apenas com o advento do colonialismo e do capitalismo que a escravidão se tornou moderna, industrializada, ligada a um modo de produção econômica e a uma ideologia sistemática de superioridade racial” (STAM & SHOHAT, 2006, p. 42)

Como já se mencionou, os processos de colonização não tratavam apenas de ocupação territorial, mas uma invasão da vida privada, que de forma violenta, suprimia a liberdade de outrem e ainda buscava destituí-lo de sua cultura originária. A preservação das religiões, nesse sentido, foi um ato de resistência, tanto pelos povos indígenas quanto pelos negros escravizados, diferentemente do que se possa imaginar, as religiões não eram exclusivamente de matriz africana, mas também ocidental. Na história das revoltas escravistas é possível perceber essa distinção entre religiões através do que professavam os líderes desses movimentos. Um exemplo foi a Revolta dos Malês (1835, Salvador-BA), entre a comunidade

muçulmana (malês era como se chamavam os africanos muçulmanos). Agostinho Pereira, chamado o Divino Mestre, era líder (cujo nome era como ele era conhecido), religiosa protestante e liderou uma Conspiração em Recife-PE, em 1846. Em São Roque - SP, em 1854, a revolta se originou em comunidades religiosas onde rebeldes eram iniciados por “Pai Gavião,” um espírito que falava através do liberto africano José Cabinda (MOTA, 2021, p. 5).

Através dessa introdução sobre alguns apontamentos e as implicações das ocupações territoriais, no sentido amplo do colonialismo, faz-se necessária por considerar que, ao se falar de diversidade, há as ocorrências das intolerâncias como questões historicamente enfrentadas. Particularmente, no que diz respeito às questões raciais, tão candentes nos nossos dias.

O multiculturalismo, entendido como a coexistência, em um mesmo território, de povos, comunidades, exercitando culturas diversas, não tem uma localização espaço-temporal precisa. Depende de que recorte os estudiosos elegeram para seus estudos. Fala-se em multiculturalismo, por exemplo, no Império otomano que, no auge do seu poder, ainda nos séculos XVI e XVII, acomodava em seus territórios, sefarditas, judeus orientais, árabes-otomanos (HEYWOOD, 2010). Ou nos Estados Unidos da América, no século XIX, “especialmente em razão das heranças sociais que marcaram a formação de sua unidade política e de sua identidade nacional” (SCHNEIDER; LUCAS, 2019), submetido a aspectos da sua história colonizadora semelhantes a outras colônias, cada uma com suas particularidades culturais, mas onde se destacavam eventos como a presença indígena, o tráfico de escravos, as migrações religiosas, os fluxos migratórios, no caso americano, com base anglo-saxônica. Ou, ainda, na França das décadas de 1950 e 1960, em que as repercussões da Guerra pela libertação da Argélia influenciaram o pensamento da filosofia existencialista. Os textos de Albert Memmi e Franz Fanon, lembra Frederico (2016), acerca do colonialismo que impactou a intelectualidade francesa, em protesto, naquele momento, contra a guerra da Argélia. Fanon, por exemplo

Afirmava enfaticamente que a principal arma utilizada pelos franceses era a imposição de uma imagem aos povos colonizados – uma imagem evidentemente negativa e depreciativa do colonizado que, uma vez internalizada por ele, bloqueava as possibilidades da luta pela emancipação (FREDERICO, 2016, p. 2)

Questões como a autoconsciência e reconhecimento, que estão no cerne do multiculturalismo, impregnaram o pensamento dos existencialistas franceses, o que fez com que Sartre, ponderando sobre a dialética do escravo e do senhor, expresso na fenomenologia do espírito, de Hegel, afirmar que “o escrevo vê-se *com os olhos do senhor*. Pensa-se a si próprio

como um Outro e com os pensamentos do Outro” (*apud* FREDERICO, 2016, p.2)

O “onde” e o “quando” do multiculturalismo, entretanto, não são os pontos de maior relevância para os objetivos deste capítulo. Certamente, importa mais se entender “o quê”. As reivindicações de diferentes povos, por novos ideais de cidadania e a construção de um multiculturalismo emancipatório decorrem da crise da modernidade e de seu projeto universalista²⁵, no entender de Kretzmann (2007). A autora entende que “o ideal de justiça não significa somente a busca pela igualdade, mas o respeito à diferença, à identidade e a superação de um monoculturalismo ocidental, dominante e opressor” (KRETZMANN, 2007, p. 15).

O “ideal de justiça” e suas implicações, inclusive, é um ponto nevrálgico que perpassa as discussões sobre multiculturalismo. Reconhecer a multiplicidade de culturas de determinado território ou povo, dando a ela *status* igualitários de importância no universo de conhecimento, abrir espaço em agendas públicas para sua propagação, pode não ser o suficiente, reconhecem os estudiosos, para se instalar uma perfeita democracia cultural. É preciso respeitar os agentes produtores dessas múltiplas culturas no contexto da cidadania, sem rótulos, sem paternalismos.

Não por acaso, ao multiculturalismo como reconhecimento da diferença, defendido por Boaventura e Nunes (2003), foram agregadas as subespécies de justiça multicultural, direitos coletivos e cidadanias plurais, que, para eles, “são termos que procuram jogar com as tensões entre diferença e igualdade, entre a exigência de reconhecimento da diferença e de redistribuição que permita a realização da igualdade”²⁶. As tensões²⁷ entre diferença e igualdade estão no cerne das lutas e movimentos emancipatórios e inclusivos que, simultaneamente, respeitem as diferenças e as concepções alternativas da dignidade humana (SANTOS, NUNES, 2003).

²⁵ O universalismo prega a existência de valores, julgamentos, escolhas e comportamentos com valor absoluto para todos os homens. Ele forma há dois séculos o substrato ideológico da cultura política ocidental e só pode ser realizado eliminando-se a diferença e transformando em obrigação universal o que é apenas um ponto de vista particular (SEMPRINI, 1999, *apud* KRETZMANN, 2007, p. 16).

²⁶ SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo* (. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003).

²⁷ O professor português, Boaventura de Sousa Santos, no âmbito de sua vasta atuação acadêmica, possui uma grande atuação na área da sociologia do direito e da sociologia política. No livro “Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento”, escrito em parceria com Marilena Chauí, a questão das tensões é discutida com mais profundidade, mas em um viés relacionados com os direitos humanos fundamentais. Nesse texto, os autores discutem nove tensões nos direitos humanos, como, por exemplo, a tensão entre o universal e o fundacional; entre o individual e o coletivo; entre o Estado e o anti-Estado; entre direitos humanos e deveres humanos, etc. A tensão entre igualdade e reconhecimento da diferença encontra-se nesse conjunto de discussões. Os caminhos para onde apontam as discussões desse texto, entretanto, afasta-se do propósito deste trabalho, razão pela qual abordar-se as tensões apenas no âmbito do multiculturalismo.

Nesse sentido, a cultura – não no sentido do saber elevado, do acúmulo de conhecimento que estabeleça um traço distintivo de sapiência – tornou-se um conceito estratégico para a definição de identidades e de alteridades. É como um campo de luta em que se demarcam a afirmação da diferença e do reconhecimento. O próprio conceito de multiculturalismo se verá carregado de controvérsias e marcado por tensões, porque o termo aponta tanto para uma descrição quanto para um projeto. Santos e Nunes (2003, p. 28) explicam a partir de três pontos que, enquanto descrição, é possível falar de: “1. a existência de uma multiplicidade de culturas no mundo; 2. a coexistência de culturas diversas no espaço de um mesmo Estado-nação; 3. a existência de culturas que se interinfluenciam tanto dentro como além do Estado-nação”.

Os autores estão fazendo referência a um contexto transnacional, globalizado, para enfocar a problemática do multiculturalismo e de como as referências culturais entram ou saem de um território trazendo ou levando referências culturais. Mas é possível reduzir o campo de visualização da questão e ainda assim encontrar situações semelhantes e, nesse sentido, perceber com alguma clareza como o multiculturalismo pode ser entendido como um projeto. Pegue-se como exemplo a cidade, como centro e como periferia e aponte-se a música como ilustração e, mais especificamente, o samba, o rap e o funk. Se, por um lado, os três gêneros musicais nasceram como manifestações culturais das “comunidades”, por outro, o samba já transpôs as fronteiras de dentro pra fora e sedimentou sua aceitação como um produto cultural mais geral. Certamente, teve a seu favor uma vitrine poderosa de exposição como um carnaval que o elevou à categoria de “produto de exportação”. O rap e o funk, mesmo dispondo de ferramentas midiáticas globalizadas, que massificam sua proliferação, ainda são produtos culturalmente bem demarcados em termos da identidade cultural que carrega e como índice de resistência da comunidade que os produz. O funk, como estética sonora, pode ser consumido em qualquer espaço, inclusive em casas frequentadas pela elite, como um produto de entretenimento, acriticamente. Mas as suas letras, que descrevem a realidade de uma comunidade específica, com suas dificuldades específicas, de violência, de segregação, de abandono pelas políticas públicas, não são absorvidas como forma de comoção de um público que se diverte com as músicas, mas passam alheios ao que elas tentam representar.

Expomos esses exemplos para justificar e compreender o alcance das interrogações apresentadas por Santos e Nunes (2003, p. 13):

Como é possível, ao mesmo tempo, exigir que seja reconhecida a diferença, tal como ela se constitui através da história, e exigir que os “outros” nos olhem como iguais e

reconheçam em nós os mesmos direitos de que são titulares? Como compatibilizar a reivindicação de uma diferença enquanto coletivo e, ao mesmo tempo, combater as relações de desigualdade e de opressão que se constituíram acompanhando essa diferença? Como compatibilizar os direitos coletivos e os direitos individuais? Como reinventar as cidadanias que consigam, ao mesmo tempo, ser cosmopolitas e ser locais?

Ao se trazer para dentro de uma realidade conhecida no país, as formulações podem obter respostas bem concretas. Um indivíduo pode morar em um morro, em uma ocupação ilegal, distante dos bairros chiques de metros quadrados vendidos por preços astronômicos; seus filhos não conseguem ir à escola, crescerem analfabetos e ocuparem, quando adultos, subempregos, serviços que outros não querem fazer; se locomoverem por meio de transportes públicos lotados, com tarifas que corroem seu orçamento e lhe obriguem a gastar muitas das suas horas para chegarem ao trabalho; serem pobres, no sentido essencial da palavra; serem negros e como serão reconhecidos como iguais no sentido dos direitos que se arvoram de universais? Por que, além de tudo, devem compor a maior parte das estatísticas de mortos pela violência (doméstica e policial, pra ficar em dois exemplos)?²⁸

Se toda uma coletividade vive relegada à sorte, não é melhor o destino quando um indivíduo negro passa por constrangimentos ou é injuriado racialmente em estabelecimentos públicos de toda natureza. Tais indagações estão representadas no contexto político e jurídico, quando se pensa na precarização da observância dos direitos e da cidadania. A luta sempre foi árdua pela igualdade de tratamento para indivíduos alijados dos privilégios (a tentativa de aumentar a representatividade na política, por exemplo, faz parte desses esforços). Por isso as manifestações culturais, no contexto do multiculturalismo, devem preservar seu viés emancipatório. Ainda considerando a leitura dos autores

A ideia de movimento, de articulação de diferenças, de emergência de configurações culturais baseadas em contribuições de experiências e de histórias distintas tem levado a explorar as possibilidades emancipatórias do multiculturalismo, alimentando os debates e iniciativas sobre novas definições de direitos, de identidade, de justiça e de cidadania (SANTOS; NUNES, 2003, p. 33)

Ao se apontar, ainda que para que as representações multiculturais tenham a força

²⁸ Há cada quatro horas uma pessoa negra é morta na Bahia, no Ceará, no Piauí, em Pernambuco, no Rio de Janeiro e em São Paulo, é o que aponta a Rede de Observatório da Segurança, a partir de dados obtidos pela Lei de Acesso à Informação. Os dados são de 2020, e das 2653 mortes por forças de segurança, 82,7% são negros. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/negros-sao-maioria-dos-mortos-em-aco-es-policiais-em-seis-estados>> Acesso em 04 set. 2022. No primeiro semestre de 2020, segundo levantamento feito pelo site G1, em 26 estados e DF, constatou-se que das mortes entre mulheres, 75% eram mulheres negras. Disponível em: <<https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2020/09/16/mulheres-negras-sao-as-principais-vitimas-de-homicidios-ja-as-brancas-compoem-quase-metade-dos-casos-de-lesao-corporal-e-estupro.ghtml>> Acesso em 04 set. 2022.

política emancipatória, ela precisa se desvencilhar do esquematismo político-econômico (SANTOS; NUNES, 2003). Uma cultura que liberta não pode ser vendida como mercadoria como acontece com a cultura de massa. Um *blockbuster* cinematográfico, produzido em Hollywood, pode ser bem-sucedido financeiramente nas salas de cinema do mundo, mas esvazia a força potencial de cultura libertadora para categorias historicamente oprimidas ou marginalizadas quando os milhões de dólares gastos na superprodução foca em fazer dele um, prioritariamente, um produto de entretenimento²⁹.

Diante de todas as implicações, de ordem política, jurídica, cultural, que a necessidade de uma cultura múltipla suscita, nada mais pertinente que a temática fosse inclusa como parte da agenda educacional do país, no plano de uma prática pedagógica que a contemplasse. Essa é uma questão que, inclusive, tem previsão legal na sua obrigatoriedade, por meio da Lei 11.645/2008 que trata da obrigatoriedade da inclusão da temática história e cultura afrobrasileira e indígena no currículo da rede ensino, embora esse aspecto específico vá ser tratado no item seguinte, sobre o intercâmbio étnico.

A educação escolar, no âmbito de seus espaços e tempos, precisa frequentemente ser reinventada para que possa contemplar os contextos culturais em que estão inseridos crianças e jovens educandos. A educação não pode seguir apartada dos contextos culturais em que se situa, principalmente numa condição cultural tão diversa como a atual, sob pena de alienar o educando da diversidade que o cerca. “Nesse sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica ‘desculturizada’, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade” (CANDAU, 2008, p. 7)³⁰. Tal preocupação se desponta ainda com mais premência considerando que o ambiente denominado como cultura escolar é entendido, no geral, como padronizador, homogeneizador e monocultural, por boa parte dos autores versados em educação, mesmo de orientações teórico- metodológicas diferentes (CANDAU, 2008).

A preocupação de contemplar o multiculturalismo já está prevista nos Parâmetros

²⁹ Pode-se citar como exemplo o recente filme, estrelado pela famosa atriz negra americana Viola Davis, *A mulher rei*. O filme conta a história de Nansica, uma guerreira comandante de um exército feminino do Reino de Daomé, atual Benin, na África Ocidental. Trata-se de uma obra cinematográfica arrebatadora, com uma atuação exuberante, principalmente da protagonista do filme. Mas o telespectador não sai do cinema, por exemplo, questionando a violência do processo de colonização europeu na África. É a primeira vez que Hollywood dispense tantos recursos para filmar a história de uma heroína africana, com um elenco de atores negros. Como diz a crítica de cinema Nathalia Jesus, Hollywood não se interessa por “guerreiros, reis, heróis, vilões, mitos em todos os anos de história do continente africano que ainda não conhecemos nas telas”. Disponível em: <<https://www.adorocinema.com/filmes/filme-263074/criticas-adorocinema/>> Acesso em: 04 set. 2022.

³⁰ Ver, CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.) *Multiculturalismo : diferenças culturais e práticas pedagógicas*.. 2. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

Curriculares Nacionais desde o ano de 1997. Na versão do material veiculado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2000, ao tratar do ensino médio, na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, e mencionar os estudos antropológicos, o documento aponta que essa área

Fornece elementos teórico-metodológicos para se pensar as sociedades complexas, a partir de noções como experiências culturais (que, em certa medida, moldam nossos “mapas” de orientação para a vida social), rede de relações, papéis sociais, que informam o processo de constituição das identidades sociais, num constante fluxo, na maioria das vezes etnocêntrico, de diferenciações, entre “nós” e os “outros”. (BRASIL, 2000, p. 38)

A grande questão é a forma como essa temática será abordada na escola e como se estabelecerá a abrangência de seu conteúdo. Como a própria natureza do termo multiculturalismo é polissêmica, podendo ser encontrado como *conservador*, *liberal*, *celebratório*, *crítico*, *emancipador*, *revolucionário*, é necessário, do ponto de vista pedagógico, eleger alguma concepção para abordar a questão. Candau (2008), distingue duas abordagens: uma descritiva e outra propositiva. Em que a primeira afirma “ser o multiculturalismo uma característica das sociedades atuais”, com configurações dependentes de “cada contexto histórico, político e social” e que esse multiculturalismo é, inclusive, diferente daquele presente nas sociedades europeias e americana do Norte. (CANDAU, 2008, p. 11)

Na perspectiva propositiva, a autora parte da base de diversas propostas, para eleger três abordagens: “o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativa, que é também denominado de interculturalidade” (CANDAU, 2008, p. 11). Apresentar-se-á, de forma resumida, cada uma das concepções, na perspectiva em que a autora as entende, para que se possa melhor compreender como cada concepção ou abordagem poderia ser inserida no contexto de uma proposição pedagógica ao sistema educacional.

A abordagem assimilacionista pressupõe uma vivência social multicultural no sentido descritivo. Como o próprio termo infere, trata-se de um processo de assimilação cultural, em que grupos de minorias marginalizadas, como indígenas, negros, homossexuais, etc, são integrados à cultura hegemônica, com seus valores e fundamentos. Na educação, tal abordagem, não se mexe, não se questiona a matriz da sociedade. Promove-se uma política de universalização sem que os “integrados” contribuam para promover nenhuma mudança no caráter monocultural e homogeneizador vigente, nem na dinâmica de ensino nem nos conteúdos ofertados.

A concepção diferencialista vai no caminho oposto da anterior pois parte exatamente

da negação da assimilação entendendo que ela ou nega a diferença ou a silencia. O propósito, portanto, é enfatizar o reconhecimento das diferenças. E para que essas diferenças se manifestem com liberdade, através de suas identidades culturais, é preciso conceber e destinar espaços específicos para que essas manifestações se deem coletivamente. Ao contrário do que ocorre na assimilação, aqui, as matrizes culturais dos diferentes grupos são mantidas, garantindo tanto a formação de comunidades culturais quanto os direitos fundamentais a elas inerentes.

Candau (2018) reconhece o caráter conflitante das duas concepções anteriores, em que se sobressaem mais as polêmicas e tensões da temática da multiculturalidade. Por essa razão, a autora se posiciona em defesa de uma terceira, que é a interculturalidade, que se situa no sentido de promover a inter-relação entre os diferentes grupos culturais. É uma perspectiva que propõe o reconhecimento do outro, dialogicamente, ou seja,

uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (CANDAU, 2003, p. 23).

Ao fim das suas análises acerca das abordagens da multiculturalidade no plano de um projeto pedagógico, Candau (2003) aponta alguns caminhos interessantes. Inicialmente, pondera sobre a opinião de uma professora sobre o cerne da questão estar no “chão da escola”, entendendo, com isso, que a questão está na base dos processos educativos. Embora concorde com isso, Candau (2003) amplia mais a discussão apontando para o fato de que, antes de qualquer coisa, é preciso que o educador tome consciência da construção de sua própria identidade cultural, ou seja, estar consciente de suas próprias raízes culturais. Afinal, diz a autora:

Desvelar esta realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das nossas identidades culturais é fundamental, articulando-se a dimensão pessoal e coletiva destes processos. Ser conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos de hibridização e de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais, sendo capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los constitui um exercício fundamental (CANDAU, 2003, p. 26).

Essa compreensão de si mesmo como sujeito cultural permite ao professor compreender algumas implicações que levam ao desconforto do aluno com a escola, os altos índices de fracasso escolar, principalmente para aqueles oriundos de contextos culturais normalmente pouco valorizados tanto pela escola quanto pela sociedade.

3.2.1 Afrobrasilidade e a construção de uma cultura múltipla

A segunda metade do século XVI vai encontrar Portugal sob vigência da União Ibérica, portanto, sob domínio de Felipe II, da Espanha. É sob esse reinado que é assinado o Acordo de Tomar, em 1581, que assegurava, pelas Cortes Portuguesas, não apenas o reconhecimento do novo rei, mas a autonomia lusitana sobre o Reino e suas colônias. O olhar filipino com relação ao trato dos povos originários, no que diz respeito à escravização, diferia (e a Restauração com os Braganças, em 1640, assegurou), do modo bragantino de ver. Felipe II assegura, por exemplo, por decreto régio, a chamada “liberdade natural”³¹ aos índios brasileiros, ou seja, eram considerados livres os gentios, conforme o direito e seu nascimento natural. O cumprimento de tal benesse, entretanto, nunca foi estendida aos negros africanos, a história vai mostrar (ALENCASTRO, 2000).

O tráfico negreiro, certamente, é uma das faces visíveis mais horrendas da escravidão, embora não seja a única. O protagonismo do Brasil como a maior área receptora de africanos importados é uma nódoa na história do país que, mais do que a vergonha histórica, poderia ser um capítulo didático para as políticas humanitárias futuras, coisa que parece ter tido pouco efeito prático.

Foi nessa condição de maior receptor de escravos que o Brasil, entre os séculos XVI e XIX, recebeu quase 40% dos quase 10 milhões de africanos traficados, mais do dobro da segunda maior área de recepção, as colônias britânicas no Caribe. Não se tratava, portanto, de algo ocasional, mas algo orgânico entre Brasil e África. Para a Bahia, o comércio de homens foi prioritariamente do Golfo de Benin (parte setentrional do Golfo de Guiné); para o Rio de Janeiro, entre o século XVIII e XIX, do Congo e de Angola (FLORENTINO, 1997; VERGER, 1987).

Como os portos de Lomé, Lagos e Cotonu (na Guiné), a Bahia comercializava seu estoque de fumo (refugo de terceira categoria, não aceito pelo comércio português). Aquelas localidades ficaram conhecidas como Costa dos escravos (VERGER, 1987). O comércio vergonhoso de africanos tirou a vida de milhares de homens e mulheres negros por três séculos, vindo a cessar legalmente, no Brasil, apenas em 13 de maio de 1888, com o advento da Lei Áurea, ainda que mais no papel do que na prática.

Os africanos, entretanto, não trouxeram para o Continente Americano apenas sua mão

³¹ O Alvará de 1609, assinado por Felipe II determinava: “declaro todos os gentios daquelas partes do Brasil por livres, conforme a direito e seu nascimento natural” (ALENCASTRO, 2000, p. 44)

de obra explorada, trouxeram junto um conjunto cultural que demarcava as características do seu povo, um conjunto de crenças religiosas, suas línguas, sua arte, sua gastronomia, que ajudaria a compor a multietnicidade do brasileiro como a nossa diversidade cultural. Os próprios grupos africanos já trouxeram diversidade cultural de seus países de origem uma vez que, como já dito, compunham, majoritariamente, três grupos de localidades e culturas distintas. Cardoso (2017, p. 3), apresenta essas distinções da seguinte forma:

- 1º grupo: Culturas sudanesas representadas pelos grupos Yoruba, chamados nagôs; pelos Dahomey, designados como gegê, e pelos Fante-Axante, conhecidos como minas, além de grupos menores da Gâmbia, Serra Leoa, Costa da Malagueta e Costa do Marfim;
- 2º grupo: Culturas africanas islamizadas, originários dos Peuhl, dos Mandingas e os Haussa, do norte da Nigéria, identificados na Bahia como negros malé, e no Rio de Janeiro como negros alufá;
- 3º grupo: Culturas africanas integradas por tribos Bantu, do grupo congo-angolês, originários da Angola, Contra Costa, atual território de Moçambique.

A diversidade era, principalmente, linguística e religiosa, cujos traços, em vez de unificar aqueles povos, os desunia. O Continente Africano fala, ainda hoje, um número enorme de idiomas e dialetos. Como ensina a etnolinguista Yeda Pessoa de Castro,

o tráfico transatlântico trouxe para o Brasil 4 a 5 milhões de falantes africanos extraídos de duas regiões subsaarianas: a região banto, situada ao longo da extensão sul da linha do equador, e a região oeste-africana ou sudanesa, que abrange territórios que vão do Senegal à Nigéria.

Um destaque a ser lembrado, acrescenta a professora que só a região Banto, abrange um grupo de pelo menos 500 línguas muito semelhantes entre si. Até meados do século XVIII, havia um grande número de escravos africanos falantes desde quimbundo, depois da chegada de uma leva de africanos provenientes da Guiné, aumentou muito o número de falantes de Iorubá (ou nagô, cuja língua se confundia com o próprio povo). Muitas palavras que fazem parte do vocabulário português, portanto, têm origem em algumas dessas línguas africanas. A professora Flávia Neves (sd) apresenta algumas delas, relacionadas com algumas áreas específicas, ensinando que

A maior parte das palavras de origem africana apresenta um caráter informal, uma vez que a transmissão dos vocábulos foi feita através da oralidade. Isso contribuiu também para influenciar a pronúncia utilizada no Brasil, como o uso majoritário de vogais abertas e a tendência para a supressão das consoantes finais das palavras.

Com base nas suas informações, utilizar-se-á exemplos do estudo para tratar de alguns aspectos culturais de influência africana na cultura brasileira, que se iniciará pelo campo religioso.

Como todo processo de adaptação cultural no ato da transposição de seu espaço originário para outro, principalmente êxodos maciços (forçosos ou não), nas diásporas, etc, é comum que elementos de uma cultura sofram algumas perdas ou deformações de suas matrizes originais, até como meio de acomodação à nova realidade político-geográfica, no processo de instalação. Com as religiões de matrizes africanas não foi diferente, a ponto de hoje se falar em “branqueamento” dessas práticas. O fato de as práticas religiosas, entre outras coisas, terem sido trazidas juntamente com o tráfico de escravos, fez com que elas se instalassem, majoritariamente, na costa brasileira, mormente no Nordeste, mas com grande difusão também em São Paulo e Rio de Janeiro.

São vários os ritos religiosos praticados no Brasil, alguns com manifestações em lugares específicos. No Portal da Cultura Afrobrasileira³² consta uma lista de identificação e lugares de sua prática: tais como: *Babaçuê* – Pará; *Batuque* - Rio Grande do Sul; *Cabula* - Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Santa Catarina;; *Culto aos Egungun* - Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo; *Culto de Ifá* - Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo; *Macumba* - Rio de Janeiro; *Omoloko* - Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo; *Quimbanda* - Rio de Janeiro, São Paulo; *Tambor-de-Mina* – Maranhão; Terecô – Maranhão; *Xambá* - Alagoas, Pernambuco; *Xangô do Nordeste* – Pernambuco; *Confraria*; *Irmandade dos homens pretos*.

Apenas com algumas indicações, vemos um conjunto diverso de práticas religiosas e nomes distintos, cada qual com maior ou menor grau de sincretismo, presentes em muitas casos em outras localidades do país, com denominações diferentes, Embora o conjunto seja amplo, priorizamos de forma mais detidamente apenas o Candomblé e a Umbanda, pela importância e abrangência nacional que essas duas religiões possuem hoje no Brasil.

O Candomblé, como a grande maioria das religiões afro, faz parte do culto à natureza, ou seja, está inscrito no animismo africano³³. O termo vem da junção das palavras *condombe* (dança com atabaques em quimbundo) + *ilê* (casa em iorubá). As primeiras referências a essa religião no Brasil são do século XIX (SOUZA, 2008)³⁴. As entidades sobrenaturais do Candomblé são os Orixás. Seus nomes, inclusive, fazem parte da contribuição das línguas

³² Disponível em: < https://www.faecpr.edu.br/site/portal_afro_brasileira/3_I.php > Acesso em 10 jul. 2022.

³³ O termo animismo é utilizado pela antropologia da religião e refere-se a um período anterior à organização e institucionalização das religiões. Uma cosmovisão que concebia uma natureza espiritual às entidades não humanas. A partir dessa crença, todas as formas identificáveis da natureza possuíam uma alma (*anima*, em latim).

³⁴ “No século XVIII as cerimônias desse tipo eram chamadas de calundus; a partir do século XIX elas passaram a ser chamadas de candomblés e seus líderes ficaram conhecidos como pais e, principalmente, mães-de-santo, sendo o santo o nome genérico, de nítida influência católica, dado à entidade incorporada durante a possessão á qual o culto é dirigido.” (SANTO, 2008, p. 111)

africanas ao português: Xangô, Ogum, Oxóssi, Exu, Iemanjá, Iansã, etc. Todas essas divindades estão, de alguma forma, ligadas a elementos da natureza. Xangô e Iansã, representam divindades ligadas às tempestades, raios, trovões e relâmpagos; Oxóssi, das florestas e das caças; Iemanjá, das águas salgadas.

Os ritos religiosos praticados pelos escravos africanos eram vistos como ameaças sob dois aspectos. Do ponto de vista político-social, representavam uma ameaça à ordem estabelecida; do ponto de vista das crenças e preconceitos, a ameaça era no sentido de que os não praticantes acreditavam que tais ritos invocavam forças diabólicas (nesse sentido, o preconceito e a perseguição permanecem até hoje, principalmente por parte do cristianismo neopentecostal, representado por parte do catolicismo e pelas igrejas evangélicas). Por essa razão, os praticantes do candomblé e as casas os rituais aconteciam eram perseguidos pela polícia como uma atividade eminentemente subversiva. Apenas em meados do século XX as localidades dos cultos “começaram a ser aceitas como espaços legítimos de religiosidades afro-brasileiras” (SOUZA, 2008, p. 112).

A experiência religiosa, nos ritos do Candomblé africano, quando exercido naquele continente, tinha um caráter familiar em que os clãs elegem uma única divindade para seus rituais. Tal estrutura religiosa não pôde se repetir no Brasil onde, com o tráfico negreiro, as famílias foram separadas, o que fazia com que, nos rituais religiosos, se congregasse pessoas de etnias e até países diferentes. (SILVA, 2005). De qualquer forma, a oportunidade dos ritos sagrados era uma forma de aquelas pessoas buscarem o resgate de suas identidades, tanto do ponto de vista étnico quando das tradições religiosas africanas que tentavam reproduzir no Brasil o mais próximo possível dos ritos originários. Silva (2005, p. 65), explica que

No candomblé, a forma de cultuar os deuses (seus nomes, cores, preferências alimentares, louvações, cantos, dança e música) foi distinguida pelos negros segundo modelos de rito chamados de nação, numa alusão significativa de que os terreiros, além de tentarem reproduzir os padrões africanos de culto, possuíam uma identidade grupal (étnica) como nos reinos da África.

Os ritos na nação mais difundidos eram o Jejê-nagô e o Rito Angola. O rito Jejê-nagô “ênfatiza o legado das religiões sudanesas e abrange as nações nagôs (gueto, ijexá, etc) e as jejes Qeje-fon e jeje-marrin” (SILVA, 2005, p. 65). Na informação do autor, era considerado pelos seus adeptos, como um rito superior, por respeitar mais fielmente as tradições africanas, como destaca o rito de Angola “ [...] que abrange principalmente o cerimonial congo e cabinda, procura enfatizar a herança das religiões bantos (SILVA, 2005, p. 65). No século XIX, era o mais popular e o mais praticado pelo povo-de-santo, mas era visto por outras nações como

deturpado pelo seu sincretismo quanto ao culto das divindades e até pela permissão de elementos de outras religiões, como o catolicismo, por exemplo.

Tratar-se-á, a seguir, de outra grande religião de matriz africana, a Umbanda. Essa religião, embora tenha sido fundada a partir dos ritos das religiões afrobrasileiras, é originariamente brasileira, mas criada sob o signo do sincretismo. Criada na década de 1920, por Zélio Fernandino de Moraes, inspirado por uma experiência mediúnica de incorporação do espírito do Caboclo das Sete Encruzilhadas, a nova religião surge no auge da popularidade do Kardecismo, muito difundido entre classe média carioca e paulista (SILVA, 2005). Doutrinariamente, o Kardecismo se alinha à tradição religiosa judaico-cristã de um Deus único onipotente e onipresente, ideia distante do homem. A relação mais próxima do homem comum, em termos de experiência transcendental era ideia dos guias espirituais que, no kardecismo tinham “a missão de ajudar os homens a evoluir através da prática da caridade e do amor aos semelhantes” (SILVA, 2005, p. 108). Os guias espirituais adotados pela Umbanda, eram os Orixás, dos ritos africanos. Além de Jesus Cristo, que é imagem presente nos altares das casas de Umbanda. Entre ritos afros, kardecismo e catolicismo, fez com que essa religião afro-brasileira se tornasse muito popular, atraindo para suas fileiras pessoas de todos os extratos sócio-econômicos e culturais. A exemplo do Candomblé, os rituais de Umbanda, para chamar os orixás ou entidades espirituais, pelos cantos de louvor, se faz acompanhar por instrumentos de percussão como o atabaque.

O kardecismo, por meio do processo de reencarnação, trabalha com a ideia do aperfeiçoamento espiritual (um espírito superior). A Umbanda se afasta dele nesse sentido uma vez que, nos seus ritos, “baixavam” espírito de entidades africanas e indígenas, consideradas pelo kardecismo, espíritos inferiores. Silva (2005, p. 111), explica que

Essas entidades, a princípio caboclos e pretos-velhos, representando os espíritos dos índios brasileiros e dos escravos africanos, tornaram-se centrais na nova religião que se formava, proclamando sua missão de irmanar todas as raças e classes sociais que formavam o povo brasileiro.

Uma das explicações para o sincretismo da Umbanda na sua relação com santos católicos é anterior à própria religião de origem afro e remonta ao período colonial, durante a escravatura. Como não era permitido aos escravos o culto aos seus rituais de origem e a religião católica, antes da República, era a religião oficial, em que os escravos fingiam rezar para os santos católicos quando, na verdade, estavam rezando para suas próprias entidades. Dessa forma estabeleceram-se algumas relações que consideravam algumas afinidades entre os santos

e os orixás. Santo Antônio era Ogum, São Pedro, Xangô, São João, Oxossi, Iemanjá, a Virgem Maria, representada por Nossa Senhora da Conceição, Iansã, Santa Bárbara³⁵

Certas adaptações, portanto, objetivavam, além da legitimação da religião na sociedade brasileira, superar preconceitos e perseguições. Como algumas medidas atraíram um público diverso, além da população negra, não faltaram críticas que apontaram uma tentativa de branqueamento das religiões de matriz africanas. Entretanto, quem fosse capaz de livrar seus rituais do preconceito, da demonização, por parte, principalmente, das religiões “concorrentes” como a Igreja Católica e as igrejas evangélicas, especialmente a linha neopentecostal do cristianismo (na Igreja Católica, representada pela corrente Carismática).

Boa parte do preconceito, e do receio, contra as religiões de matriz africana, advém do desconhecimento daquela cultura no período colonial, por parte dos senhores, e que se estendeu historicamente até hoje, e que eram manifestadas por meio de seus rituais das práticas mágico-religiosas. Como diz Souza (2008, p. 110)

O que nós chamamos de práticas mágico-religiosas, por meio das quais os homens entram em contato com entidades sobrenaturais, espíritos, deuses e ancestrais, era um aspecto central da vida de todos os africanos, assim como viria a ser na de seus descendentes brasileiros. Dessa forma, a religião foi uma das áreas em torno da qual eles construíram novos laços de solidariedades, novas identidades e novas comunidades. Além disso, em razão da repressão voltada contra eles, temos mais informações sobre as práticas religiosas realizadas num passado mais distante, nos séculos XVII e XVIII, do que sobre temas como a organização familiar ou as associações de trabalho. (p. 110)

Apesar de tudo, sabemos o quanto é incontestável a influência das religiões afro-brasileira na formação da nossa cultura, estendendo-se, inclusive, para a literatura e para a música, tão bem estudados e expostos por estudiosos. De maneira rápida destacamos aqui alguns pontos.

Como já foi dito, os ritos religiosos se faziam acompanhar por cantos, danças e instrumental percussivo. O canto e a dança, portanto, servem para a invocação e louvor das divindades, mas também para a exaltação dos feitos heroicos ou para suavizar a aridez do trabalho. Como lembra Lopes (2008, p. 81) “Presente em todos os momentos da vida, do nascimento à morte, foi assim que a música da África chegou às Américas com os escravos – nos cânticos religiosos e de trabalho, nos acalantos, na animação da dança ou encorajando revoltas”. O tambor, por exemplo, era considerado um elemento com poder de união da massa

³⁵ Disponível em: <<https://www.wemystic.com.br/entenda-a-ligacao-entre-os-santos-catolicos-e-os-orixas/>> Acesso em 10 jul. 2022.

escrava. Além do tambor, outros instrumentos de Instrumentos de origem africana comuns no Brasil, estão o atabaque, berimbau, agogô, marimba, triângulo, cuíca, reco-reco, matraca, etc. Esses instrumentos são utilizados em rituais religiosos de origem africana, mas também foram incorporados a outros ritmos musicais de forma a construir um enriquecimento entre a origem deles e a forma como são utilizados na música e na dança brasileira.

As danças africanas, também componentes dos rituais sagrados ou festivos têm suas matrizes na África Ocidental e África banta, como ensina Lopes (2008, p. 90). Conforme esse autor

Dos africanos ocidentais, principalmente dos iorubás, a cultura brasileira herdou as danças dos orixás, ricas em mímica e teatralidade. E dos bantos chegaram-nos, principalmente, as danças em círculo e as danças em cortejo, que geralmente expressam um enredo, um drama, por isso, denominadas “danças dramáticas” (grifo original)

O Boi-bumbá, dança folclórica muito comum no norte do país, é um exemplo de dança dramática. Influenciado pelos indígenas e escravos, cujos enredos se baseiam em histórias e fatos reais. As danças folclóricas africanas deram origem a diversos gêneros de música popular nas Américas, a partir do século XIX, como a rumba, o tango, o jongo, o samba e o *cakewalk* (dança afro-americana dos escravos do sul dos EUA) (LOPES, 2008).

São ainda exemplo de danças afro-brasileiras, já bastante popularizada na cultura do Brasil, a capoeira, o samba de roda, o maracatu (dança predominante no carnaval de Recife e Olinda). As músicas e ritmos musicais brasileiros, influenciados pela cultura afro, portanto, recebem os nomes das respectivas danças, ao que se pode acrescentar, ainda, ritmos como o maxixe, ijexá, o carimbó e a lambada.

Outro aspecto da cultura brasileira, enriquecida pela influência africana é a nossa culinária, que ainda sofre uma mescla com a gastronomia portuguesa e indígena. Os escravos africanos precisaram fazer algumas adaptações para substituir os ingredientes originais de alguns pratos. Por isso, no angu, substituíram o inhame por mandioca; o sorgo pelo milho e suas pimentas pelos condimentos encontrados no Brasil, além de terem incorporado o azeite de dendê brasileiro, juntamente com o leite de coco que já fazia parte das receitas originárias. A gastronomia brasileira tem sua origem nas comidas do continente africano.

A múltipla diversidade da cultura afro fomentou um enorme contingente de artistas afrodescendentes em plena produtividade no Brasil, nas mais diversas áreas: na música (cantores e músicos), na dança, na literatura, e nas artes cênicas, nas artes visuais essa produção é pouco conhecida e menos prestigiada ainda. As artes plásticas de influência africana, na

linhagem do artesanato, tem muita semelhança com a arte indígena, principalmente por estarem muito associadas com os diversos rituais desses povos. Assim como a arte indígena, não desfruta de espaço nem prestígio entre as ditas artes de alta cultura.

A arte primitiva africana, como as máscaras, por exemplo, está associada com seus rituais sagrados e, juntamente com a arte indígena, vai influenciar as artes plásticas brasileiras, principalmente os modernistas quando buscaram elementos genuinamente nacionais que pudessem expressar uma identidade cultural brasileira. Ao explicar essa relação, Bevilacqua e Silva (2015, p. 4) aponta que

Essa arte é produzida por um ato livre de criação. Dir-se-ia que ela contemplou exatamente os interesses modernistas porque ela tinha a capacidade de fazer a mediação, por um lado, entre o mundo perceptivo dos objetos com suas formas regulares e irregulares e, por outro, a profusão da imaginação humana; mediação esta em que são indistintos na experiência o sagrado e o profano. Esta arte experimenta a liberdade dentro de um rigor da tradição, que não é acadêmica, mas não deixa de ter sua rigidez porque nos seus cânones ela é voltada para o domínio de um “outro mundo” – o respeito absoluto pelo mundo da ancestralidade.

Embora o escravo não tenha podido utilizar esses elementos artísticos nos seus rituais em razão da vigilância sobre essas atividades, o grafismo expresso nas máscaras vai se reproduzir, mais adiante, por exemplo, nas vestimentas, nas peças artesanais. As técnicas de feitura dessas máscaras são semelhantes às utilizadas na escultura e aplicadas, por exemplo, nos totens (tanto africanos quanto indígenas)

Figura 01 - Máscara povo Iorubá (Nigéria)



Fonte: Sousa, 2009.

Figura 02 - Tótem indígena



Fonte: Sousa, 2009

Os nomes das danças e instrumentos musicais, além das artes que representam, fizeram uma contribuição para o vocabulário português.

E apresenta alguns exemplos:

Palavras de origem africana em danças, músicas, jogos:

- berimbau (do quimbundo mbirimbau); calango (do quimbundo kalanga); caxixi (do quimbundo kaxaxi); ganzá (do quimbundo nganza); maculelê (do quicongo makalele);
- samba (do quicongo samba).

Palavras de origem africana na culinária:

- acarajé (do iorubá akarà-je); bobó (do jeje bobó); farofa (do quimbundo falofa);
- fubá (do quimbundo fuba); jabá (do iorubá jàbàjábá); moqueca (do quim- bundo mukéka); quibebe (do quimbundo kibebe); quitute (do quicongo kilute).

Palavras de origem africana na flora e fauna;

- camundongo (do quimbundo kamundongo); caxinguelê (do quimbundo kaxijiangele); dendê (do quimbundo ndende); marimbondo (do quimbundo marimbondo); mutambo (do quimbundo mutamba); quiabo (do quimbundo quiabo).

kingombo).

Outras palavras de origem africana:

- bambambã (do quimbundo mbamba mbamba); borocoxô (do quicongo bolokotó); bunda (do quimbundo mbunda); caçamba (do quimbundo kisambu); cacimba (do quimbundo kixíma); caçula (do quimbundo kasule); cafuné (do quimbundo kafundu); [...]

Não resta dúvidas de que é necessário um esforço institucional para o reconhecimento da cultura afro-brasileira na constituição da cultura nacional. Para além de leis que determinem sua abordagem no âmbito dos conteúdos programáticos, em qualquer que seja o nível de escolaridade, é necessário introduzir uma consciência em estudantes, professores, cidadãos comuns e autoridades políticas do Brasil de que os povos que ocuparam este território (lembre-se, já ocupado pelos povos originários), trouxeram, cada um, um conjunto de conhecimentos que, ao longo da história, criaram o arcabouço cultural do país e que é responsável pela riqueza múltipla que essa cultura representa.

3.2.2 Intercâmbio Étnico - Cultura Indígena

Embora algumas questões originadas nos embates étnicos já tenham sido pontuadas quando se abordou acerca de multiculturalidade, a questão indígena apresenta algumas particularidades que justificam sua fixação em um item de discussão à parte. Se, por um lado, essas populações no Brasil (indígenas), também padecem de preconceitos, discriminação, exclusão do convívio social (da sociedade não indígena) e seus privilégios, por outro lado, tem ainda questões que envolvem a luta pela manutenção de seus territórios, a preservação das línguas faladas pelas mais variadas etnias, etc, demandas que afetam em grau diferenciado, por exemplo, os afrodescendentes, embora para esses ainda existam problemas com os quilombos.

A América pré-colombiana já era habitada por uma vasta população originária, composta por diversos grupos étnicos com traços culturais próprios, costumes e idiomas. Os navegadores europeus, ambicionando encontrar o caminho marítimo para a Índia, ao deparar com esses povos nas nossas costas, atribuíram-lhe o nome genérico de índio. Uma classificação homogeneizante, para uma categoria tão diversa culturalmente. Entretanto, o que é ser índio no Brasil de hoje? A interrogação faz parte do artigo de Paula Caleffi (2003), ao se referir à questão indígena na América Latina/Brasil no começo do século XXI.

Ser índio, certamente, é mais do que fazer parte de uma nomeação genérica atribuída

por navegadores europeus. Além de fazer parte de uma coletividade associada com os povos pré-colombianos, ele é um portador de um *status* jurídico que lhe garante direitos assegurados por uma série de legislação específica (CALEFFI, 2003).

A Lei 6.001/1973, que institui o Estatuto do Índio, o classifica, também, como silvícola e ao seu agrupamento populacional, de comunidades indígenas. O referido texto legal, vai tratar do seu reconhecimento de nacionalidade, da tutela de direito a esses povos, do reconhecimento de seus territórios, “do respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão.” Trata-se, portanto, do reconhecimento de que se está diante de um povo legalmente reconhecido como pertencente a um território e a uma cultura própria.

Por mais bem intencionados que sejam os textos legais, o desejo dos legisladores, ao elaborá-los, que eles sejam o mais amplo e abrangente possível no sentido da proteção de ambicionam, a questão indígena no Brasil sempre foi recoberta de muita polêmica e críticas.

São muitas e das mais variadas espécies as ameaças sofridas pelas comunidades indígenas no Brasil, desde sempre. Uma delas, muito visível e enfatizada, porque envolve muitos interesses, é a questão do território. As terras indígenas são consideradas “reservas”, ou seja, são áreas de preservação por pertencerem e serem habitadas por um grupo populacional específico, mas também são reservas do ponto de vista ambiental, a fauna e a flora pertencentes àqueles territórios, estão protegidos por lei. E é exatamente esse status de área protegida que desperta a cobiça de madeireiros, agricultores, garimpeiros e caçadores, todos, sem exceção, praticando nessas áreas, ações predatórias, ilegais e criminosas. Salvo esforços heroicos de pequenos contingentes de servidores públicos dos órgãos de fiscalização ambiental, como IBAMA e ICMBIO, a mão do Estado pouco se faz perceber na proteção legal dos territórios indígenas, razão pela qual tantas vidas desses povos são perdidas no confronto contra os invasores.

Se as vidas já se vão, pelo ciclo normal da existência humana, a violência contribui para potencializar as perdas. Não por acaso, grupos étnicos inteiros já foram extintos e, com eles, sua cultura, a língua que falavam e a história ancestral que traziam com a existência dos seus povos e propiciou a popularização do termo etnocídio.

Historicamente, as guerras de conquista contra os povos e os territórios indígenas, que iniciaram assim que o colonizador colocou os pés sobre essa terra, trazendo os catequizadores para impor sua fé cristã, sempre foram justificadas pela superioridade do cristão “civilizada” sobre os nativos “degenerados”. Sob essa bandeira, que apaziguava a consciência do invasor, justificou-se o aprisionamento em massa, a redução desses povos à condição de escravos, o

aniquilamento. Oliveira e Freire (2006, p. 30) ensina que

As “guerras justas” para aprisionamento dos índios hostis tinham sua legislação baseada num imaginário difuso sobre práticas indígenas “bárbaras”– canibalismo, poligamia etc. Tal imaginário era sempre acionado em defesa dos interesses econômicos dos colonos.

Na cabeça do invasor, a ocupação das terras indígenas é sempre justificável. No lugar da superioridade civilizatória, entra agora a justificativa econômica. Garimpeiros ilegais acham que explorar o ouro nas terras indígenas (pagando suborno para alguns representantes tribais mal- intencionados), pode ser justificável pelo fato de que estarão dando “renda” para as aldeias, meio de subsistência para aquelas comunidades, ainda que deixem para trás rios destruídos, contaminados por mercúrio, impróprios para a pesca. Madeireiros pensam a mesma coisa, ao derrubarem, aleatoriamente, árvores centenárias e inserirem suas madeiras, por meio de notas fiscais frias, no mercado de madeiras legais. A lógica desses atos de apossamento do patrimônio indígena é o de que se está tratando com uma categoria inferior de ser humano, dependente da tutela do homem civilizado e que, portanto, o branco sabe o que é melhor para o índio. A história tem mostrado o quanto essa proposição é falsa e manipuladora.

Se vive a violência ao invadir o território indígena, também é violento o processo de integração, quando se retira, sob qualquer pretexto, o índio de seu território original, seu habitat, para integrá-lo ao espaço territorial urbano, do homem branco. Tais medidas, inscritas no âmbito das políticas de Estado no indigenismo oficial. Caleffi (2003, p. 5) entende que esse tipo de indigenismo “que com uma abordagem paternalista busca proteger os índios, mas assume como inevitável sua extinção via integração, o que se traduz, em última instância, em uma forma de etnocídio.” De fato, ao trazer o índio para o espaço urbano, onde esse indivíduo passa a viver, totalmente deslocado de sua realidade cultural, de seus costumes, a tutela do Estado destroi totalmente sua possibilidade de subsistência e de existência como ser cultural. E ainda lhe garante a destruição física, ao expô-lo à violência da convivência sem controle com outra sociedade, expondo-o ao alcoolismo, ao desemprego, etc.

A bem da verdade, nem as terras demarcadas, nem as cidades são espaços adequados para os índios que, na sua essência, viviam livres na sua relação com a natureza. Livres, inclusive, de demarcações territoriais. A liberdade plena de locomoção, para a onde a necessidade de vivência e sobrevivência o impulsionasse, é uma marca identitária fundamental do índio. Caleffi (2003, p. 15) pondera dessa forma essa questão:

É fundamental destacarmos a importância da terra para as sociedades indígenas, mas isto não pode tornar-se uma prisão, um condicionamento das identidades, pois a

liberdade para escolher onde cada um, ou cada grupo quer viver também é muito importante. A cidade não é uma invenção das culturas indígenas que habitam atualmente o Brasil, mas o confinamento em áreas demarcadas tampouco é uma invenção das mesmas, e no entanto não se questiona a identidade dos índios que se conformam à elas.

Não resta dúvida que o confinamento do indígena em um espaço territorial demarcado de alguma forma contribui para a desconstrução de sua natureza silvícola, a se considerar, nesses casos, o tamanho desse espaço, a disponibilidade de recursos naturais disponíveis nele para a subsistência da comunidade indígena, sua proximidade ou não com espaços urbanos que contribua para um trânsito muito frequente com o homem branco de tal forma que as vivências influenciem no cultivo cultural do povo indígena. A demarcação de terras indígenas, entretanto, suscita outras discussões, de ordem política.

O tema, no Governo (do Presidente Jair Bolsonaro), por sua vocação inequivocamente associada ao agronegócio, manteve uma postura de absoluta oposição à demarcação de terras para comunidades indígenas (nenhum metro de terra foi disponibilizado para esses povos no referido Governo). Pelo contrário, em 2020, a FUNAI publicou a Instrução Normativa 09, que permitiu a certificação e o registro de fazendas no Sistema de Gestão Fundiária (Sigep), dentro de terras indígenas (TI's) ainda não homologadas. Terras não homologadas, neste caso, são as terras que fazem parte de processos de demarcação indígena, mas que ainda não finalizaram o processo, ou seja, não obtiveram ainda o decreto presidencial, que é a última fase antes do registro definitivo³⁶.

Além dessa questão que envolve a visão governista sobre terras indígenas, quando se fala em terras demarcadas, existe ainda uma outra discussão, que gira em torno de territórios demarcados em áreas de fronteiras internacionais. Divisas territoriais internacionais, em alguns casos, já são, por si sós, áreas politicamente complexas, porquanto implicam em pontos de confronto de poderes soberanos diferentes. O poder de polícia, sob o auspício de legislações diversas e defendendo interesses político-econômicos também diversos, transforma as fronteiras em áreas conflituosas. São, por essa razão, territórios de segurança nacional. Nesse sentido, tem-se para o termo fronteira um conceito político-jurídico, em que fronteira “pode ser entendida como o resultado de um ato político que delimita linhas de divisão territorial” ou

³⁶ Conforme levantamento feito pela Agência Pública de Jornalismo Investigativo, pelos jornalistas Bruno Fonseca, Caio de Freitas Paes, Rafael Oliveira (2022), foram 239 mil hectares de fazendas certificadas pelo Governo Bolsonaro dentro de áreas indígenas, o que corresponde a 400 propriedades. Ainda segunda a reportagem, a maior parte das terras afetadas estão no estado do Maranhão, onde residem mais de 20 etnias, e onde a etnia Canela teve 117 mil hectares de terras atingidas por essa medida.

ainda em um sentido sociológico “empregado como operador descritivo de realidades sociais nas quais a dimensão territorial ocupa um lugar central” (FERREIRA, 2009, p. 7). Se conjugarem esses dois aspectos, obtém-se o conceito mais amplo do termo que é mais apropriado para designar as condições dos espaços divisórios hoje entre as nações. Ferreira (2009, p. 7) entende que

A fronteira não é apenas uma linha demarcatória que divide um território e marca os limites da soberania de um Estado nacional, mas é também, e principalmente, o objeto de relações e dinâmicas sociais que a definem e a redefinem continuamente. Devemos então, desde já, indicar que o conceito político-jurídico de fronteira expressa apenas uma dimensão ou um uso possível, aos quais podemos adicionar outros, como os de *fronteira agrícola*, *extrativista* etc. Estes diferentes sentidos da ideia de fronteira, longe de serem excludentes, na realidade entrelaçam-se

É também nessas localidades que se realizam os serviços nacionais de fiscalização aduaneira ou alfandegária, serviço público com competência para realizar o controle sobre a entrada de mercadorias no território nacional com a cobrança das suas respectivas taxas alfandegárias (impostos sobre importação e exportação). No Brasil, essa autoridade é exercida pelo Auditor-Fiscal da Receita Federal. Se as áreas de fronteira já são, política e legalmente complexas, imagine quando coincide essa mesma área também ser um território indígena, porquanto estejam esses povos submetidos a legislação específica, além do dever de ter que se observar, nas suas relações, uma série de implicações culturais.

O professor José Pimenta (2009), em artigo em que trata de povos indígenas fronteiriços, principalmente amazônicos, lembra que “a demarcação de terras indígenas nessas regiões é um dos principais focos de tensão política”. Os povos indígenas em região de fronteira são vistos como uma ameaça à nação” (PIMENTA, 2009, p. 1). Embora esses povos sejam brasileiros, como qualquer outro, e ocupem áreas legalmente demarcadas e reconhecidas, são tratados como se vivessem uma espécie de transnacionalidade e, ainda, por ingenuidade, servirem a interesses estrangeiros (PIMENTA, 2009). Trata-se de uma visão militarista que faz com que a localização e as situações específicas dos povos indígenas nas fronteiras e sua organização social seja vista como um problema de Estado (FERREIRA, 2009).

Além disso, é bastante difundida, tanto entre os militares quanto em parte da mídia, a tese de que a demarcação de terras indígenas em áreas de fronteira representa uma ameaça à soberania nacional e, por consequência, à integridade do território nacional, pelo que é classificado como internacionalização da Amazônia (PIMENTA, 2009). Reforça esse argumento o fato de que a constituição dessas “nações indígenas” em áreas de fronteira criarem

vazios demográficos onde seria ainda mais ineficaz a mão do Estado (no sentido da proteção da soberania, da segurança nacional).

Pimenta (2009), discorda dessa posição de que índio e fronteira significam enfraquecimento da proteção da soberania territorial e menciona os estudos antropológicos que apontaram para a importância dos indígenas nos conflitos para ocupação territorial ainda no Brasil-colônia, citando, por exemplo, o confronto entre holandeses e portugueses pelo território do Rio Branco, hoje estado de Roraima. Além disso, lembra Pimenta (2009), que a própria República, por meio de um militar, o Marechal Cândido Rondon, ressaltou o papel dos povos indígenas como guardiões das fronteiras, no âmbito da atuação do Serviço de Proteção ao Índio – SPI. Foi pelas demarcações, através desse órgão, que se “fortaleceu o processo de construção da geografia nacional” e se atuou “para a construção dos limites políticos e simbólicos da nação, exercendo um papel geopolítico fundamental” (PIMENTA, 2009, p. 3).

Seguindo a linha de sua oposição à ideia do índio como inferior (na sua capacidade protetiva do território próprio e, por extensão, do território nacional), Pimenta (2009), aponta o tratamento ambíguo e contraditório que atribui ao índio nesse papel. Tal ambiguidade se dava porque

Por seus “dotes naturais”, ou seja, as características guerreiras “inatas de sua raça”, eles serviriam espontaneamente a Pátria como “guardas de fronteira”, sendo, ao mesmo tempo, considerados povos imbeles e inocentes, que estagnavam na infância da humanidade e necessitavam da proteção fraternal do Estado para ser conduzidos à Civilização.

A conclusão a que chega Pimenta (2009), com relação à ocupação de áreas de fronteira pelo índio, é a de que as fragilidades apontadas, principalmente pelos militares, não têm sustentação histórica com relação a esses povos. Ao se traçar um rápido panorama histórico é possível perceber que

Mesmo considerados pejorativamente e etnocentricamente povos inferiores, foram atores-chaves no processo de conquista, delimitação e consolidação das fronteiras brasileiras. A mesma ideologia militar que vê os índios como ameaça à soberania nacional fez deles um dos pilares dessa soberania

3.2.3 Etnia Xerente – breve histórico

Abordou-se a condição indígena, no tópico anterior, de forma mais genérica por considerar que essa condição, salvo pequenas especificidades, se repetem em todo o território nacional quando se trata de povos originários, principalmente no que diz respeito às

dificuldades enfrentadas. Destacamos que se optou por abrir um item específico para o povo Xerente, por tratar-se de uma etnia com localização territorial no estado do Tocantins e por ter sido, junto àquele povo que se realizou o projeto Intercâmbio Étnico, um dos temas do estudo apresentado.

Os Xerente se autodenominam Akwe (ou Akwen), que significa “gente importante”. Pertencem ao tronco linguístico Macro Jê, também falado por outras etnias, além do uso da língua portuguesa. Residem no município de Tocantínia, no Tocantins, nas reservas indígenas denominadas Xerente e Funil, localizadas a 70 km de distância da capital do Tocantins, Palmas-TO. As reservas territoriais correspondem a 183.542 hectares de área demarcada.

De acordo com as informações mais atuais, no ano de 2020 a população Akwê/Xerente foi estimada em 3.953 pessoas. Os Akwê estão distribuídos em sessenta e oito (68) aldeias (SUMEKWA XERENTE, *Apud* RONNEY, 2022, p. 28).

Lima (2017), ao apresentar o trajeto histórico desse povo no seu trabalho, aponta a gênese mais longínqua da promessa de demarcação das terras dos Xerente ainda pelo imperador D. Pedro II que, na ocasião, teria presenteado uma liderança Xerente com uma espada, inclusive, enterrada com essa liderança indígena na sua morte. A consumação legal dessa promessa imperial, entretanto, só deu em 1972, pelo Decreto Presidencial n 71.107, homologada pelo Decreto n 97.838 de 1989. Nesse momento, inclusive, a reserva da aldeia Funil havia ficado de fora, só sendo integrada como território comum da reserva Xerente em 1982, pelo Decreto Presidencial n 1.187. A formulação da imagem do índio, no novo estado (Tocantins), na visão de Lima (2017) foi ideologizada. Se, por um lado, esse povo era visto com hostilidade pelo governo goiano, como empecilho ao desenvolvimento econômico do Norte de Goiás, no novo estado (Tocantins) foi-lhe atribuído a imagem uma imagem simbólica de coragem e bravura. Assim, criou-se uma imagem associativa da resistência e pertinácia do nortista goiano, que lutava pela divisão do território, à resistência do povo Xerente, que travou inúmeras batalhas contra os invasores de seu território, que utilizava como aliados os índios goianos, principalmente os Xavante. De fato, essa simbologia se manifesta, inclusive, oficialmente. O hino do estado do Tocantins encerra com os seguintes versos:

*Vejo tua gente
Tua alma xerente
Teu povo valente
Que venceu um dia.*

Além disso, no brasão do estado do Tocantins, está escrito, em Tupi, a frase: “co yvi

ore retama” que significa “essa terra é nossa”. A ideia do tocaninense originário, ancestral, fica assim marcada pela referência ao indígena.

Apesar dessa distinção simbólica atribuída aos indígenas tocaninenses, os problemas enfrentados pelos Xerente não diferem de qualquer outro povo indígena do país: conflitos de terras, com as mais variadas razões do invasor; reconhecimento de seu território; avanço de empreendimentos agrícolas com sérios danos socioambientais, com graves consequências pela degradação dos recursos naturais do seu *habitat*, etc. Muitos fatores históricos e políticos poderiam ser citados como decisivos para a manutenção da subsistência dos povos Xerente, entretanto, para os objetivos deste trabalho, não se reportará a uma abrangência muito grande nesse sentido. Mas pode-se falar, por exemplo, na própria criação do estado do Tocantins em 1988. Durante o primeiro ano do novo estado, a capital funcionou provisoriamente em Miracema, cidade que fica ao lado de Tocantínia, cada uma em uma das margens do rio Tocantins. O fluxo da população transitória que ocupou a capital afetou, sobremaneira, toda a região, de forma desordenada e abrupta, alterando toda a rotina de ambas as cidades, para o bem e para o mal, inclusive com o significativo aumento da violência urbana que afeta prioritariamente as populações mais vulneráveis.

Mas, certamente, o evento mais significativo que afetou em todos os sentidos a vida dos Xerente foi a construção da Usina Hidrelétrica de Lajeado, cujo reservatório ocupa uma área de 630 km² (63 mil hectares, inaugurada em 2001. Posteriormente, a usina passou a se chamar UHE Luís Eduardo Magalhães. O lago da hidrelétrica inundou boa parte das terras indígenas provocando uma verdadeira catástrofe nos seus ecossistemas e fazendo desaparecer biomas importantes do cerrado³⁷. Na época desse empreendimento, entre as ações compensatórias que visavam minimizar os impactos aos povos Xerente, foi criado o Programa de Compensação Ambiental Xerente (PROCAMBIX), resultado de um acordo entre a INVESTICO (Consórcio responsável pela construção da usina) e a FUNAI e pretendia levar desenvolvimento econômico, cultural, social e ambiental ao povo indígena atingido.

De acordo com as informações do “Mapa de Conflitos Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil”, assim como muitos outros estudos que abordaram o impacto da usina hidrelétrica na região e sobretudo, sobre o povo Akwê, sabe-se que o programa da Usina abrangia 14 projetos que deveriam ser desenvolvidos ao longo de oito anos, com uma verba total de R\$ 10 milhões

³⁷ Informações gerais sobre o impacto da usina hidrelétrica ver “Mapa de Conflitos Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil, disponível em: <<https://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/conflito/to-povo-xerente-e-pressionado-pela-expansao-economica-do-estado-do-tocantins> Acesso 10 aug. 2022.

para financiamento de lavouras mecanizadas, criação de galinhas, abelhas, peixes em tanques e o aproveitamento de recursos do extrativismo vegetal, babaçu, buriti e outros.

Ao comentar os desdobramentos do programa, Lima (2017, p. 160), lembra as ações realizadas na área da antropologia, com destaque para

A realização de oficinas para a capacitação de lideranças e formação de associações como meio de monitorar e acompanhar o desenvolvimento dos projetos, oferecendo, através de oficinas e cursos, noções de legislação e gestão. Outro projeto relacionado à área antropológica foi a criação da Casa da Cultura Akwê, objetivando divulgar a expressão cultural Akwê-Xerente promovendo entre outros, a comercialização do artesanato com base no capim dourado

A realização de tais projetos, entretanto, não apresentou mudança significativa com relação, por exemplo, dos indígenas com os não-índios, como observa Lima (2017, p. 161), citando como exemplo o relatório do Núcleo de Estudos e Pesquisa do Pantanal, Amazônia e Cerrado, produzido pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT):

O estigma e o preconceito marcaram historicamente as relações entre a sociedade regional e os Xerente. Os valores culturais e os direitos da população indígena são negados, visto como atraso, bizarrice ou obstáculo ao desenvolvimento regional. Os Xerente são alvo da intervenção e do proselitismo de várias instituições, além das influências ideológicas difusas em razão de seu envolvimento crescente na vida social e econômica da região.

De acordo com o autor, no campo agroecológico, o programa de incentivos e financiamentos previa também a realização de quintais domésticos com árvores frutíferas como manga, mamão, laranja, etc. Para essa finalidade, idealizou-se a construção de viveiros de mudas de frutas, inclusive nativas, de onde seriam distribuídas sementes para a comunidade. Na área da saúde, a capacitação de recursos humanos para prestar serviços de saúde aos Xerente, além de estruturação de saneamento básico, monitoramento da qualidade da água potável e da destinação de dejetos e lixos.

Quando da realização da pesquisa empreendida por Lima (2017), dezesseis anos após a construção da UHE Luís Eduardo Magalhães, os indígenas mais velhos referem-se ao fracasso dos projetos referindo-se, basicamente, que eles implicavam em altos custos de manutenção, principalmente as lavouras mecanizadas, mas, conclui Freitas (2017, p. 167) “na verdade perceber-se a inequação de projetos que não se relacionavam com o modo de vida e as práticas culturais”. Os resultados abaixo do esperado com os projetos, também se deve à burocracia nos repasses de recursos às comunidades indígenas, que fazia com os recursos chegassem nas mãos dos indígenas já fora da época dos plantios, por exemplo.

Por fim, Lima (2017, p.169), que teve oportunidade de pesquisar *in loco* os

desdobramentos do PROCAMBIX³⁸, conclui que

[...] do projeto, restam hoje apenas algumas cabeças de bovinos criados soltos no cerrado e que tem se multiplicado aos poucos, apesar das constantes queixas em relação ao gado que, eventualmente, destroem as roças. É possível encontrar ainda como resultado do projeto, carcaças de máquinas agrícolas e as lembranças positivas e negativas presente na mente dos indígenas que viveram o período do programa.

Não chega a ser uma surpresa que tentativas de compensação a danos socioambientais em territórios indígenas tenham esse desfecho. Falham as tentativas de implementar alternativas de subsistências que se baseiam no modo de vida dos não-índios que, por consequência, deixam comprometidos os modos de vida natural dos indígenas nas suas formas culturais próprias.

Outro evento, ocorrido com a criação do estado do Tocantins, que provocou significativos impactos socioambientais para a comunidade Xerente, foi a instituição do PRODECER III – Programa de Desenvolvimento do Cerrado, no município de Pedro Afonso, em 1996. Trata-se de um programa governamental agrícola, iniciado em 1970 que, na sua terceira edição, foi objeto de uma parceria nipo-brasileira, por meio da Jica – Agência de Cooperação Internacional do Japão. Embora o projeto tenha sido instituído dois anos antes da criação do Tocantins, foi com o primeiro governo de Siqueira Campos que essa parceria operacionalizou. A parceria com o Japão cessou em 2001, mas os frutos desses empreendimentos se estabeleceram no município como uma vocação para o agronegócio³⁹.

Para se ter uma ideia de como a exploração agrícola se dá no município de Pedro Afonso, de forma massiva, o município tem uma área de cerca de 205 mil hectares (2.050 km²) na safra de 2020/2021, conforme informação da COAPA – Cooperativa Agroindustrial do Tocantins⁴⁰, a área cultivada com soja ficou entre 55 e 60 mil hectares. O desmatamento de áreas tão grandes, certamente, afeta significativamente o habitat de animais silvestres, além de afetar rios com assoreamento.

Dessa forma, os Xerentes foram vendo a degradação das condições de vida do seu povo por ação dos interesses dos não-índios. Suas fronteiras se estreitaram a oeste pelas águas

³⁸ Sobre o PROCAMBIX ver a dissertação de mestrado de Ronney Ribeiro Batista “Estudo das ações culturais previstas no procambix para o povo indígena akwê/xerente de 2002 a 2009” (2022).

³⁹ Disponível em: <<https://www.to.gov.br/secom/noticias/experiencias-do-programa-prodecercer-iii-serao-relatadas-em-livro-no-japao/40t0ouo8cuu0>>. Acesso em 10 aug. 2022.

⁴⁰ Disponível em: <<https://maissoja.com.br/pedro-afonso-to-pode-elevar-area-de-soja-para-60-mil-hectares>>. Acesso em: 10 aug. 2022.

do rio Tocantins represadas pela barragem da hidrelétrica Luís Eduardo Magalhães e a oeste pelo avanço das fronteiras agrícolas, principalmente da soja, que avançaram em direção ao rio do sono. O que já foi um vasto território entre rios, que proporcionada a caça e a pesca das comunidades indígenas, reduziu drasticamente, obrigando a um dos mais devastadores eventos para um povo originário que é ser compelido a frequentar as áreas urbanas dos municípios onde estão situadas, vivenciando experiências com a violência, o alcoolismo e a prostituição.

Importante registrar que o convívio social com a cidade de Tocantínia é mais estreito e mais intenso em razão da proximidade das aldeias com a sede do município, embora os indígenas trafeguem, com oferecimento de seus produtos artesanais em Miracema, Lajeado e até Aparecida do Rio Negro. Lima (2017) aponta que a relação de certa animosidade e preconceito na relação dos Xerente e a população de Tocantínia, mantém o caráter etnocêntrico identificado na relação de preconceito e exploração presentes também nos conflitos de terra ocorridos entre os fazendeiros da região e as comunidades indígenas.

Não resta dúvidas que as questões políticas e econômicas provocam distorções na dinâmica social de uma comunidade indígena. Se, por um lado, a degradação do meio ambiente obriga a uma nova conformação dos meios de subsistência, obrigando o indígena ao exercício de atividades incomuns nas suas tradições, por outro lado, a incorporação de novos hábitos desvirtua seu perfil cultural, criando uma espécie de não-índio que passa a viver num limbo sociocultural onde se torna patente o não pertencimento.

A ideia da perda de um espaço identitário, além da geografia física onde se processa a subsistência, diz respeito à representação simbólica de um povo. A esse respeito, Krenak (2019, p. 9), diz que

A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade. Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos.

O autor, ao analisar o papel das corporações empresariais, entendendo aí qualquer espécie de exploração dos recursos naturais com finalidade econômica, exerce algumas atividades à guisa de sustentabilidade que na sua opinião é um mito, e que esse mito foi “inventado pelas corporações para justificar o assalto que fazem à nossa ideia de natureza” (KRENAK, 2019, p. 10). De fato, existe mesmo uma longa distância em se pensar a natureza como um meio de promoção de lucro e vê-la como uma espécie de mãe primacial, sentido que

ela tem para os povos primitivos. A defesa da natureza torna-se uma coisa estranha à vivência da maior parte dos habitantes da terra, ocupados em outros ofícios. Para Krenak (2019, p. 12)

Os únicos núcleos que ainda consideram que precisam ficar agarrados nessa terra são aqueles que ficaram meio esquecidos pelas bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina. São caiçaras, índios, quilombolas, aborígenes — a sub-humanidade. Porque tem uma humanidade, vamos dizer, bacana. E tem uma camada mais bruta, rústica, orgânica, uma sub-humanidade, uma gente que fica agarrada na terra.

Nesse sentido, são indivíduos que foram alijados da organicidade urbana, com seus projetos, suas legislações particularmente direcionadas e que também ficam isolados enquanto defensores de um conceito de vida, que parece não interessar aos povos das cidades. Para grande parte dos povos indígenas, o ser humano e a natureza e seus elementos, são indissociáveis. Diegues *et al* (2000), menciona inclusive a crença indígena de que humanos se convertem em bichos e plantas e vice-versa.

[...] a floresta e as roças, longe de se reduzirem a um lugar de onde se retiram os meios de subsistência, constituem o palco de uma sociabilidade sutil em que, dia após dia, seduzem-se seres que somente a diversidade das aparências e a falta de linguagem os distinguem dos humanos. Para eles, o que consideramos natureza são alguns seres cuja existência é tida como maquinal e genérica. [...] as cosmologias indígenas amazônicas não fazem distinções ontológicas entre humanos, de um lado, e um grande número de animais e plantas, de outro (DIEGUES *Et al* 2000, p. 33).

Essa interligação homem-natureza, que se processa a princípio por meio do princípio da sociabilidade, é também espiritual e transcendente, de forma que a degradação, as perdas da natureza são também, na essência, a perda de si mesmos.

3.3 Saberes populares e a sua diversidade

Este tópico se destina a uma abordagem teórica acerca da figura dos saberes populares no manejo das ervas medicinais e seu uso como alternativa aos medicamentos alopáticos. Os apontamentos aqui alocados devem servir como suporte para as discussões suscitadas no capítulo que trata dos projetos da ECOTERRA, especificamente o Projeto Enraizando, que foi realizado em Palmas, na Escola Estadual Liberdade, para os estudantes do Ensino Médio.

De modo geral, as pessoas que dominam os conhecimentos medicinais oriundos da natureza, como ervas, raízes, etc, são portadores de conhecimentos ancestrais. Essas pessoas, se apresentam historicamente, na figura do curandeiro, do pajé entre os povos originários e, mais modernamente, com suas particularidades e independentes da relação com agrupamentos

de povos e etnias, a figura do raizeiro. O raizeiro, via de regra, apresenta como característica a vivência em áreas urbanas, utiliza seus conhecimentos das propriedades medicinais das plantas e ervas para a produção de remédios (conhecidos genericamente como garrafadas), mas também comercializa essas ervas, *in natura* em feiras.

Sua atividade se diferencia do comércio, no sentido capitalista da palavra. Costuma ser visto como um sábio, uma espécie de médico do povo que, mais do que a possibilidade da cura, também compartilha sabedoria. Diversamente de quem vê na flora uma mercadoria que só pode ser convertida em ativo financeiro após ser derrubada e morta, a transformação de plantas, raízes e flores em medicamento, além de poder representar uma atividade comercial, conjuga nessa ação uma fundamental postura preservacionista.

Boa parte do que se pode falar das comunidades indígenas sobre seus lugares de origem, pode ser aplicada à do figura do raizeiro. A terra e a fauna são parte do mesmo organismo, defender uma é defender a outra. A relação primitiva do homem com a natureza é trófica, está ligada à alimentação, ao que se pode extrair dela para a subsistência. O tempo mostrou que é preciso aprender a manejar e gerir seus recursos naturais e isso “pode estar profundamente ligado à visão de mundo e práticas culturais e simbólicas das chamadas comunidades tradicionais e não, exclusivamente, a conceitos e práticas científicas, em sua acepção moderna” (DIEGUES *et al*, 2000, p. 7).

O aprendizado da utilização das plantas como recurso medicinal, certamente, é devido ao indígena. É desse conhecimento ancestral que os não-índios se valem para identificar a destinação de cada planta, raiz ou semente para cada mal. Ainda é comum encontrar entre os raizeiros indígenas, habitando áreas urbanas ou não, no exercício desse ofício. Convém, portanto, abrir espaço para uma breve menção à gênese desse tipo de tratamento medicinal entre indígenas.

A relação dos povos primitivos, não apenas os indígenas, com a natureza, sempre foram recobertos por superstições, crendices e espiritualidade. Os povos politeístas, inclusive, tinham na natureza algumas das suas divindades, recebiam da natureza suas graças, mas também seus temores. Aprenderam, portanto, a respeitá-la, ser-lhe gratos, além de ter por ela um temor reverencial. Os dons dos deuses eram as dádivas e os castigos.

Na teoria indígena brasileira, Tupã é o deus da vida, criador da terra, do céu e dos mares, conhecido como “Espírito do Trovão” por boa parte dos povos. Era por meio desse evento da natureza (o trovão) que o deus demonstrava sua ira e seu poder ameaçador. Advém desse deus, inclusive, o ensinamento para a maior parte dos atos de subsistência dos indígenas:

ensinou às criaturas humanas a fazer a agricultura, o artesanato e a caça, além de conceder aos pajés o conhecimento sobre o poder medicinal das plantas e os rituais de cura. Camargo (2014, p. 4) explica que

É a espiritualidade, todavia, que confere à medicina popular seu caráter sacral, condição que faz alimentar no homem e no grupo social ao qual pertence, a crença nos poderes sobrenaturais dos curadores de diagnosticar doenças, determinar etiologias e de indicar terapias, às quais se admite de eficácia garantida.

Os rituais de curas indígenas, mesmo aquelas que incorporam cantos, tambores e danças, há a presença de algum elemento da natureza vegetal. A pajelança, por exemplo, ritual de cura física e espiritual, é feita pelo pajé, por meio de um guia e se utiliza de dança, ingestão de bebidas alucinógenas e queima de ervas cujas fumaças, por meio da aspiração de um cachimbo, ou simplesmente sendo espalhada sobre o corpo do doente. A prática ritual é comum a várias etnias, com algumas pequenas variações. Na região amazônica, a pajelança tradicional indígena, sincretizada com a religião católica e de matrizes africanas, também é conhecida como pajelança cabocla.

Maués (1994, p. 2), acerca dessa modalidade de pajelança, explica ser essa prática

muito popular sobretudo na Amazônia rural, composta por um conjunto de práticas de cura xamanística, com origem em crenças e costumes dos antigos índios Tupinambás, sincretizados pelo contato com o branco e o negro, desde pelo menos a segunda metade do século XVIII. A pajelança cabocla se fundamenta na crença nos "encantados", seres invisíveis que se apresentam durante os rituais incorporados no "pajé" (isto é, o xamã), que é a figura central da sessão de cura

Outro ritual de cura indígena bastante conhecido é o ritual da ayahuasca, um chá produzido a partir da mistura de duas plantas nativas da floresta amazônica: o cipó mariri e as folhas do arbusto chacrona ou rainha. A bebida tem poderes alucinógenos e não é destinada à cura de uma doença específica. Ela produz um efeito enteógeno, que produz uma manifestação interior do divino, ou seja, trata-se de uma busca de autoconhecimento, algo que objetiva a harmonia entre corpo e espírito. É uma forma de manifestação religiosa, no sentido da busca pela espiritualidade, mas também serve como preparação para ações importantes, que requerem planejamento e prevenção, como as caçadas, quando, por meio do ritual da bebida, os indígenas se preveniam com espíritos malévolos e ataques de feras da floresta⁴¹. Seu uso é bastante difundido entre vários povos indígenas espalhados em todos os países amazônicos.

⁴¹ Disponível em: <<http://www.dfe.uem.br/comunicauem/2019/05/17/medicina-da-floresta-ayahuasca/>>. Acesso em 10 aug. 2022.

A diversidade da medicina popular, categoria na qual, segundo Camargo (2014), não se enquadra nos padrões hegemônicos da medicina. Trata-se de um conhecimento empírico, transmitido majoritariamente entre membros das mesmas famílias, mas também em contextos socioculturais pelo consciente coletivo.

Seu vínculo com elementos doutrinários de cunho religioso de diversas origens permite- nos entendê-la como uma medicina sacralizada, de contorno nitidamente mágico-religioso. Transmitidos por meios predominantemente orais, tais conhecimentos envolvem o homem em sua totalidade: corpo e mente na sua relação com a saúde, a doença e a cura de males físicos, mentais e espirituais.

Protagonistas dessa gênese da medicina popular, os conhecimentos ancestrais dos indígenas, seu domínio sobre os poderes medicinais das plantas, inspiraram a prática dos (as) raizeiros (as) Brasil afora. E não apenas o conhecimento sobre os poderes medicinais das plantas, mas, literalmente, o preparo da terra, seu cultivo também tem colaboração indígena. Cite-se como exemplo as chamadas Terra Preta de Índio (TPI), encontrada na região amazônica. Trata-se de um tipo de solo, classificado como antrópico (alterado pelo homem), que foi formado pela ocupação secular dos índios que sobre a terra deixaram resíduos de origem vegetal, sobra de alimentos e carcaças de animal. Souza; Araújo e Wandelli (2015, p. 3), ensina que as TPI's "são solos férteis de coloração escura com a presença de artefatos líticos e cerâmicos".

Nas terras amazônicas também há a ocorrência das Terras Mulatas (TM). Diferentemente das TPI's, as TM's são de coloração amarronzada e apresentam poucos artefatos indígenas na sua composição. Conforme Souza, Araújo e Wandelli (2015, p. 4)

Provavelmente tiveram sua origem por meio da queima incompleta de material vegetal em fogueira ao ar livre e menor aporte de resíduo animal, que é rico em fósforo. O processo de formação desses solos parece ser decorrente do manejo da vegetação secundária no local de plantio (roçados), numa combinação de práticas de cobertura morta, cinza e carvão, resultante da queima controlada.

Ou seja, além dos conhecimentos, os raizeiros receberam dos índios também as terras férteis onde abunda a matéria prima do seu ofício. Os (as) raizeiros (as), erveiros (as) ou mezinheiros (as) são praticantes de um ofício do campo da terapêutica não oficial, não raro visto com desconfiança por certa oficialidade médica contra praticantes de um ofício não científico. O preconceito pode, em alguns casos, ser creditado na conta do corporativismo que costuma grassar entre a classe médica. O que já foi, até bem pouco tempo, objeto de perseguição (até criminal), sob a alegação de prática ilegal da medicina, curandeirismo e charlatanismo.

Os saberes tradicionais e, por consequência, os detentores desses conhecimentos, hoje, são objeto de estudos das mais variadas áreas de interesse, como a antropologia, a farmácia, a biologia, além de médicos que veem nesses conhecimentos um importante parceiro no auxílio da medicina alopática. Juntamente com os (as) raizeiros (as), tiveram também ressignificados os ofícios das benzedadeiras e das parteiras. Raizeiros se distinguem dos benzedores na medida em que os primeiros de ocupam da prescrição de remédios, enquanto os benzedores utilizam as rezas como terapia para alguns males que, em alguns casos, podem ser doenças do espírito e não do corpo.

A atividade dos raizeiros já se encontra tão culturalmente entronizada como um conjunto de saberes que os mesmos já são considerados uma categoria identitária. Nesse sentido, entende D'Almeida (2018, p. 24), que eles formam “um coletivo que emerge na cena contemporânea com um formato muito particular, na medida em que passa a conferir contornos identitários ao seu ofício e produzir suas práticas terapêuticas enquanto práticas culturais”.

O Brasil, com sua natureza rica em diversidade e abundante, fornece uma vasta possibilidade de matéria prima para a medicina natural em seus diversos biomas, notadamente na vegetação amazônica e no cerrado. Toda e qualquer atividade, portanto, deve ser exercida com o necessário cuidado no sentido da preservação da biodiversidade biológica. Diegues et al (2000) aponta essa preocupação entre os preservacionistas em defesa de áreas de proteção ecológica. Tal preocupação se concentra não necessariamente na atividade do raizeiro e suas atividades artesanais, mas nos conhecimentos que eles (e os povos nativos) congregam e que são apropriados (inclusive com patentes), pela indústria farmacêutica.

A natureza que se quer preservar é uma espécie de etno-biodiversidade, à qual está interligada o homem, nomeando-a, classificando-a, mas, sobretudo, respeitando-a, uma vez que

A biodiversidade pertence tanto ao domínio do natural como do cultural, mas é a cultura enquanto conhecimento que permite às populações tradicionais entendê-la, representá-la mentalmente, manuseá-la, retirar suas espécies, colocar outras e enriquecendo-a, com frequência. Nesse sentido os seres vivos, em sua diversidade, participam de uma ou outra forma do espaço domesticado ou pelo menos identificado; domesticado ou não domesticado, porém, conhecido. Eles pertencem a um *lugar*, um território enquanto locus, onde se produzem as relações sociais e simbólicas. (DIEGUES *et. all*, 2000, p. 35)

O que se depreende é que os saberes populares podem estabelecer uma série de interseções entre várias áreas do conhecimento como componentes culturais, sem que um tipo de conhecimento seja excludente do outro. É o que se dá à primeira vista, entre os saberes tradicionais e o subcampo da antropologia, denominado antropologia ecológica, na medida em

que esse estudo relaciona as populações humanas com o ecossistema onde essas populações subsistem. Ou a relação entre os saberes populares, fundamentalmente empíricos, e o conhecimento científico, a se considerar que tanto a ciência quanto os saberes tradicionais são formas de entender e agir sobre o mundo (CUNHA, 2007). Ou, ainda, desvelar esses conhecimentos no âmbito educacional em que se discuta a educação ambiental, a relação desses conhecimentos com a Botânica, etc. De toda sorte, está-se diante de uma vasta possibilidade de multidisciplinaridades que podem e devem estar a serviço da educação.

4 PROJETOS DA ECOTERRA EM PARCERIA COM ESCOLAS

Este capítulo tem como objetivo tratar de três projetos culturais realizados pela ECOTERRA em parceria com escolas localizadas no município de Palmas, subdividido em três subitens os quais serão abordados de forma específica nos tópicos seguintes. O que se buscará extrair, nessa parte da pesquisa, é a apresentação da forma como os projetos escolhidos para estudo contribuíram para o ensino, no ponto de vista histórico, cultural e junto às instituições educacionais onde foram realizados, uma vez que nenhum outro estudo foi realizado neste sentido.

A avaliação se fará a partir das leituras das representações culturais dos povos amazônicos, povos tradicionais além sala de aula, pelos palestrantes, professores e estudantes nas três escolas envolvidas, realizada na forma de entrevista com questionários, como uma proposta metodológica. Outra fonte de informação foram as entrevistas extraídas das falas dos participantes, principalmente os palestrantes, nos vídeos que a ECOTERRA produziu para cada projeto. No caso específico do Projeto Intercâmbio Étnico, em que a ECOTERRA produziu um *ebook*, ficaram armazenadas algumas cartinhas escritas pelos alunos tendo como destinatários os indígenas que participaram do projeto. Extraíu-se, também dessas cartinhas, trechos das leituras dos alunos sobre algumas experiências das ações realizadas.

Convém esclarecer que se optou por manter o anonimato de todas as pessoas cujas opiniões foram reproduzidas aqui, por uma questão de preservação de suas privacidades. Nesse sentido, os mesmos serão referidos, quando da citação, de forma genérica como “palestrante”, “raizeiro”, professor, aluno, acompanhado de um numeral cardinal, por exemplo Palestrante 1, Aluno 1. No caso dos raizeiros, será feita uma distinção para referenciar o raizeiro indígena, da seguinte forma Raizeiro-indígena1, e assim por diante.

Por fim, importa ainda registrar que as opiniões compiladas aqui foram extraídas de um rol de pessoas de um espectro muito diverso, do ponto de vista cultural, educacional e de faixa etária. Dentro do contexto de cada uma das falas recolhidas, crê-se, todas têm sua razão de ser e contributo. Por essa razão, a reprodução dos trechos compilados será literal, mesmo que não estejam de acordo com o padrão culto da língua. Conforme Marconi e Lakatos (2017, p. 212),

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas, mediante conversação, obtenha informações a respeito de determinado assunto. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados, ou para ajudar

no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. [...] O objetivo principal de uma entrevista é a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema.

Ainda em conformidade com Marconi e Lakatos, um dos objetivos da entrevista é a “determinação das opiniões sobre os fatos: conhecer o que as pessoas pensam o acreditam que os fatos sejam” (p. 212).

Em termos de análise do discurso, portanto, principalmente daqueles proferidos pelos raizeiros, por uma questão de formação intelectual, e dos alunos, pela própria imaturidade, não se defronta com conceitos elaborados de linguagem. Nem por isso se invalidou sua importância informacional uma vez que aspectos culturais e educacionais estão ali expressos. Nesse sentido, mostrou-se mais pertinente avaliá-los em uma perspectiva qualitativa.

4.1 Projeto Intercâmbio Étnico

As questões indígenas, quando relacionadas a esses povos na condição de minoria étnica, de sujeitos de direitos excluídos em grande medida do amparo legal, do respeito e tolerância por parte da sociedade não pertencente ao mesmo povo, não difere muito dos negros, quando o assunto é racismo, preconceito, intolerância racial. Não por acaso, as pressões de movimentos sociais levaram o Governo à edição da Lei 11.645/2008, a fim de alterar a Lei 10.639/2003, no sentido de incluir a história e a cultura indígena no currículo oficial da rede de ensino, a exemplo da história e cultura afro-brasileira, já prevista em lei anteriormente.

Cavalcante (2011, p. 364), ao se referir à Lei 11.645, diz que

A legislação traz otimismo, mas também certa melancolia por saber que é necessária uma obrigação legal para oferecer algum espaço à história indígena ou ao indígena na história do Brasil ensinada nas escolas. Apesar dessa questão, esse dispositivo legal pode contribuir para o desenvolvimento da pesquisa em história indígena, pois se espera que as instituições de ensino superior abram novos postos de trabalho nessa área. Isso propiciará a contratação de professores e pesquisadores comprometidos com a temática e a formação de licenciados habilitados para o ensino da questão nas escolas.⁴²

⁴² O autor se refere à possibilidade de investimento na formação de professores universitários comprometidos com o ensino da temática indígena nas escolas. Parece pertinente a observação. Antes disso, porém, o estado do Tocantins aprovou a Lei Estadual nº 1.038 de 22/12/98, que dispõe sobre o sistema Estadual de Educação Escolar Indígena para o Estado do Tocantins. Esse programa criado em 1998 e intitulado, primeiramente, como Projeto de Capacitação de Professores Indígenas do Estado do Tocantins teve como objetivo formar os indígenas dos Povos Krahô, Krahô- Kanela, Xambioá, Karajá, Xerente, Javaé e Apinayé para trabalharem como professores nas escolas de Ensino Fundamental nas aldeias. A formação de agentes culturais, dentro dos próprios povos indígenas, também é uma medida importante para o incremento da manutenção da cultura indígena.

Não é incomum, nas leituras sobre cultura indígena, que se mencione a questão da visão eurocêntrica sobre os povos da América. Foi esse olhar do estrangeiro e a forma como as informações sobre o Continente Americano e seus povos primitivos, que ajudou a forjar os estereótipos sobre a figura do índio: o selvagem, que se contrapunha ao homem civilizado europeu, a indolência do indígena, sua pouca predisposição para o trabalho (no sentido de trabalho entendido pelo europeu), a ideia de que povos primitivos não produziam cultura que pudesse ser tratada com relevância, em oposição à cultura letrada europeia, etc. Sob essa perspectiva, acredita Cavalcante (2011), o sucesso de qualquer lei que estabelecesse o estudo da cultura e história indígena estaria comprometida, caso não se supere a visão eurocêntrica e evolucionista presentes em muitos currículos escolares. Ainda no entender de Cavalcante (2011, p. 365), é a partir dessa visão que

A história e a cultura dos indígenas são inseridas nas atividades escolares por meio de projetos anexos, mas desconectados das atividades curriculares normais. Essa forma de cumprimento da obrigação legal tem caráter apenas burocrático e pode ter um efeito inverso ao esperado, pois tratar dessas histórias de forma isolada da dita história nacional pode reforçar preconceitos, visto que são apresentadas somente na “semana do índio” e na “semana da consciência negra” de forma desconexa em relação à chamada “História do Brasil”. (destaques do original)

A visão preconceituosa e reducionista acerca da importância cultural do indígena também é manifestada nos livros didáticos, em que a figura do indígena, do ponto de vista de sua contribuição histórica, se resume a uma espécie de figuração, participante apenas do capítulo da pré-história brasileira ou da conquista do continente, “contribuindo assim para a consolidação de uma visão fossilizada dos povos indígenas e para seu silenciamento nos demais períodos da história nacional” (CAVALCANTE, 2011).

Se o objetivo da lei 10.645 é combater o preconceito em relação aos povos indígenas, que história desses povos será ensinada, indaga Cavalcante (2011). Se uma questão fundamental como essa foge ao controle do dispositivo legal, isso implica em uma maior responsabilidade do meio acadêmico. Ao se buscar o cumprimento dos dispositivos da Lei, que índio será ensinado às crianças na escola? É também uma indagação feita por Collet *et. all* (2014, p. 5)

E o que foi que essas pessoas aprenderam e nossas crianças do século XXI ainda

aprendem? O “índio” como um ser vinculado ao passado, com alguma presença significativa somente na formação da colônia e na constituição do “povo brasileiro”; o “índio” como um genérico, sem atentar para a diversidade cultural das mais de 305 etnias presentes em nosso país; o “índio” como alguém que vive na floresta, isolado e nu, subsistindo apenas da caça e da pesca, e aqueles que fogem desse padrão “já não sendo índios”; e o “índio” como ser preguiçoso, que ocupa muita terras e atrapalha o desenvolvimento da nação, entre outros estereótipos (destaques do original).

As representações acerca do indígena, que ao longo da história, já o colocou no papel de aliado ou inimigo, sustentou-se em função da sua utilidade para o colonizador. Como construir um currículo que contemple a temática de que trata a lei sem a definição de que representação o indígena possui nesse contexto educacional? Que cultura e que história indígena serão tratadas? Collet et. all (2014, p. 6) entendem que

Atualmente, tais representações são reatualizadas na perspectiva dualista de pensar o “índio” ora como bom selvagem, ingênuo, protetor da natureza, ora como pessoa desordeira, preguiçosa, que reclama terras demais, constituindo-se num empecilho ao desenvolvimento do país. Tais representações são reproduzidas e reforçadas por instituições que gozam de muito poder, como a mídia. Tiram-se dos povos indígenas sua agência histórica, o reconhecimento de sua complexidade e a visibilidade da importância que têm ao longo da história do Brasil e na contemporaneidade.

Um contraponto cultural sob a disseminação de estereótipos que contam, inclusive, com a participação da mídia, conforme apontou Collet *et. all* (2014), é a participação da academia que, para Cavalcante (2011, p. 365), desempenha um papel fundamental nesse processo de desconstrução de representações desabonadoras para o indígena.

O papel da academia é importantíssimo, pois ela tem se configurado como o espaço privilegiado de produção de conhecimento, conhecimento esse que tende a ser didatizado. Portanto, a história ensinada é, de certo modo, reflexo da produção acadêmica universitária (sem, é claro, aprofundar em discussões sobre a ideologização da construção de currículos e materiais didáticos).

Importante apontar a necessidade de desconstrução de paradigmas. Essas desconstruções devem atuar no processo de formação de professores que sejam capazes de proporcionar um tratamento qualificado dessas temáticas. Esse é um passo fundamental para a implantação de um dispositivo legal que estabelece essas abordagens na escola. E isso não deveria ter um caráter de excepcionalidade ou ser tratado como se existisse ali, na edição de uma lei dessa natureza, a benevolência do Estado.

A contemplação da diversidade cultural e, mais precisamente, da presença dos povos indígenas e da cultura afro-brasileira no currículo escolar não deve ser entendida como uma concessão ou abertura resultante da democratização do país. Precisa ser compreendida antes como o resultado de uma longa luta dos movimentos negros e indígenas por visibilidade e reconhecimento (COLLET *et. all*, 2014, p. 8)

Brighenti (2022), de certo modo, compartilha dessa visão expressa acima, agregando ainda a isso o fato de que os povos indígenas, com suas diversidades de língua, cosmologia e relações socioeconômicas são indissociáveis do Brasil. Nesse sentido, a incorporação dessa cultura ao currículo escolar é mais do que uma obrigação, “mas antes de tudo um dever cidadão. Se é dever da escola refletir sobre os diferentes contextos sociais, não há como não abordar a temática indígena” (BRIGHENTI, 2022, p. 7).

Bighenti (2022), ao propor possibilidades de abordagens para a temática indígena na sala de aula, aponta alguns aspectos exploratórios que, via de regra, não são escolhidos, até por uma questão de o indígena ser visto normalmente de forma estereotipada. Por exemplo, sob o aspecto da economia, lembra o autor Bighenti (2022, p. 15), que, para os indígenas

economia está associada a harmonia, a distribuição e as festas ritualísticas, no caso dos Guarani os *nheemongarai kuêra* (batizados). Não possuem perspectiva de acumulação de bens, base da exploração da sociedade capitalista. Porém, confunde um principiante ao não conseguir separar os elementos da economia indígena com conceitos de pobreza (BIGHENTI, 2022, p. 15)

A pobreza, para o indígena, embora ela exista, não pode ser entendida como a pobreza entre os não índios, membros de uma sociedade de consumo, em que o bem material (mesmo aquele essencial para a subsistência) só pode ser adquirido mediante o processo de compra, envolvendo dinheiro, ou seja, uma operação financeira. Assim, “a pobreza nas sociedades indígenas não é a ausência de produtos de consumo, mas o não acesso aos recursos naturais de seus territórios tradicionais” (BRIGHENTI, 2022, p. 15)

Outra possibilidade de explorar no ato de ensinar, a temática da cultura indígena, é com relação ao meio ambiente. O homem branco tem com a natureza uma relação egoística, uma relação de troca em que a esse homem é imposta a sua própria subsistência em troca da preservação da natureza que o circunda. Ou seja, se o homem branco quiser usufruir dos recursos naturais que o alimenta, com os quais constroi habitações e outras possibilidades mais, ele precisa preservar. Com os indígenas, e a filosofia natural que professa, essa relação é diferente. Não existe uma relação de hierarquia entre o indígena e a natureza, eles se equiparam, fazem parte do mesmo sistema. A natureza é viva como o próprio indígena, constitui-se, nesse caso, um sujeito de direito

Do ponto de vista de ensino, temático, ensina o autor

Esse tema aplicado em sala de aula pode gerar inúmeras provocações nos estudantes, a começar pela constatação que existem outros projetos de mundo, outras relações sociais com valores totalmente distintos dos da sociedade ocidental, e, fundamentalmente questionando o projeto ocidental de destruição do meio ambiente

(BRIGENTI, 2022, p. 16).

Outros tópicos interessantes a serem explorados tratam sobre os conceitos de temporalidade, evolução e progresso. A genealogia dos antepassados indígenas, a teogonia dos seus deuses e divindades, não obedecem ao mesmo princípio cronológico e mensurável por calendário que a observada na cultura do homem branco. A vida simples dos povos indígenas, inclusive, possui uma demarcação bastante nítida quando se trata dos tempos passados. Se um homem não indígena pode se referir a ele tanto com nostalgia, quanto como uma constatação das dificuldades que era se viver alguns anos atrás, quando alguns recursos materiais ainda não existiam como a energia elétrica, o automóvel, as estradas asfaltadas, etc., para o indígena, algum tempo passado pode ter um sentido exatamente oposto, de matas preservadas, de caça abundante, de rios límpidos e muitos peixes, etc. A contradição é apontada por Brigheti, como “fundamental do significado da vida e do sentido que é atribuído aos bens e serviços, tempos, conceitos de progresso, evolução, ou seja, temos um mesmo contexto com narrativas totalmente opostas, justamente porque as cosmovisões são opostas” (2022, p. 17).

Tematizar a história e a cultura indígena pode ainda ser abordada em sala de aula sob a perspectiva do sagrado. Entre os povos indígenas, essa relação se dá de forma integral, sem nenhuma vinculação com sua vida civil, como ocorre na sociedade não indígena, em que o fenômeno da religião, com uma infinidade de denominações religiosas, em forma de igrejas e templos, se entrelaça com a vida comum dos homens. Pelo contrário, para o indígena

O sentido do sagrado para as sociedades indígenas é perceber que a humanidade deve viver para a plenitude e que todas as dimensões da vida possuem valores e importância que merecem respeito. Humanos, terra, fauna e flora são partes de um todo indivisível que não podem ser hierarquizadas ao passo de gerar desequilíbrio e o desequilíbrio pode gerar violências (BRIGENTI, 2022, p. 17).

Foi a partir dessas referências teóricas que se buscou-se fazer uma leitura do Projeto Intercâmbio Étnico para, a partir das entrevistas dos participantes, professores, palestrantes, alunos, identificar as contribuições culturais, o enriquecimento acerca dos conhecimentos alusivos à temática prevista na Lei 11.645/2008.

O projeto Intercâmbio Étnico foi aprovado a partir de sua participação no edital “Mais Cultura na Escola”, pelo Ministério da Educação, em abril de 2016 e foi realizado entre abril e novembro do mesmo ano. Conforme consta na página da Ecoterra, o objetivo geral do projeto consistiu em realizar intercâmbio étnico, por meio de vivência e pesquisa com trinta estudantes e três professores da Escola de Tempo Integral Luiz Gonzaga, numa aldeia indígena da etnia

Xerente, especificamente da aldeia Salto, no município de Tocantínia, no Tocantins.⁴³

Como objetivos específicos, o Projeto da ECOTERRA pretendia

- Estimular a troca de conhecimentos e o respeito às diferenças culturais;
- Realizar uma capacitação sobre os povos indígenas com professores e alunos, a partir do conhecimento pré-existente destes;
- Organizar diversas atividades e pesquisa que possibilitem o intercâmbio étnico na aldeia;
- Apresentar na escola, as pesquisas de campo elaboradas pelos educandos dos 6^a anos, depois da vivência na aldeia.
- Motivar o desenvolvimento de pesquisas posteriores pela escola com a temática indígena como desdobramento das atividades vivenciadas na aldeia.

Embora com objetivos definidos, não foi formalizado nenhum ato formal de parceria com relação ao projeto, nem com a escola participante nem com a Secretária de Educação do Município de Palmas. Os dirigentes da ECOTERRA entraram em contato com o diretor da escola, do qual já se conhecia sua afinidade com a causa indígena, e fez o convite para a realização do projeto. A escola participante não teve contrapartida financeira. Sua participação, importante, diga-se de passagem, se deu no sentido de oferecer a estrutura física e a logística para a realização do evento. A mobilização do seu corpo docente/discente e outros membros do corpo administrativo, o alinhamento ocorreu na divulgação da programação, etc.

Importante informar que no ano de 2010, a ECOTERRA havia promovido uma excursão imersiva, com alunos da mesma escola ao município de Tocantínia, com o objetivo de conhecer áreas de aldeamento e estabelecer uma relação de maior proximidade com os povos indígenas que habitam aquela área. Em 2014, também com a mesma escola, foi realizado um intercâmbio étnico na referida aldeia. Por se tratar de eventos sob responsabilidade de outras gestões, não se dispõe de detalhamento desses eventos.

Todo intercâmbio é uma via de mão dupla, que pressupõe uma troca de saberes, aprende-se e ensina-se cada um de seus costumes, sua língua, manifestações culturais diversas. Entretanto, constitui um ponto fundamental nesse tipo de projeto o reconhecimento e respeito pelo outro, a ponto de gerar empatia pelos seus direitos, seus atos de resistência. Ensinar nossos alunos e, por extensão, nossos cidadãos, no sentido desse reconhecimento histórico significa tentar evitar o que Demier e Pacheco (2014) chamam de invisibilidade da cultura indígena no espaço geográfico.

⁴³ Disponível em: <<https://ecoterranadefesavida.blogspot.com/p/intercambio-etnico.html>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

O projeto foi realizado de abril a agosto de 2016. Como resultados importantes, obteve-se cinco palestras no hall de entrada da ETI Luiz Gonzaga por indígenas das etnias Karajá, Xerente, Javaé e Guaraní sobre a questão indígena no Brasil, palestras que ocorreram nos meses de maio e junho de 2016; houve também exposições fotográficas, na ETI Luiz Gonzaga. Projeto. Na oportunidade, os alunos assistiram apresentações de danças, jogos, em que puderam participar, além de presenciarem um casamento tradicional; e ainda, disporem da troca de cartas entre alunos indígenas e não indígenas; além da participação em várias interações e vivências guiadas na Aldeia Indígena Salto.

Da vivência dos alunos na aldeia, foi possível o registro de várias experiências culturais importantes, além das fotografias, que se verificaram a partir dos depoimentos dos participantes. Importante destacar que o público contemplado e envolvido no referido projeto foi composto de jovens adolescentes, os quais não foi possível explorar suas opiniões, sentimentos, impressões culturais, com a aplicação dos questionários elaborados. Por outro lado, servimo-nos da compilação das imagens, cartinhas, registradas no *ebook* do projeto, as quais serviram na identificação das representações elaboradas a partir das repercussões culturais e educacionais advindas do projeto. Nesse sentido, apresentar-se-á, as impressões extraídas do depoimento do Palestrante 1, que também foi o idealizador e mediador do projeto.

Em sua fala, o palestrante-organizador explica a importância não só de levar para a escola a temática indígena, mas apresentar, aos olhos dos alunos, ainda em idade infantil, a experiência da convivência com uma comunidade indígena, conhecer *in loco* seu modo de vida, sua cultura, seus costumes, a fim de romper com um ciclo de opiniões e imagens clichês construídos pela literatura dos livros escolares, impostos aos currículos das escolas e até mesmo no convívio familiar. As experiências pessoais, acredita o palestrante, serviram para que os alunos pudessem desfazer alguns preconceitos, criarem suas próprias referências e um imaginário alimentado numa realidade, a partir de uma experiência pessoal. Diz ele, sobre a vivência dos alunos na aldeia:

Eles estão ali sentindo, abraçando, comendo na aldeia e vendo que os indígenas são diferentes daquilo que a televisão às vezes fala, a novela, o filme, e as histórias que vêm ao longo da literatura sendo contada sobre os povos indígenas e que estão no senso comum da população brasileira: que os índios têm muita terra, que o índio é preguiçoso, uma série de informações que são modificadas, são alteradas, quando o estudante tem a oportunidade de uma forma orientada, guiada, de conhecer uma terra indígena, de conhecer uma aldeia. E lá eles têm a oportunidade de conhecer essas contradições sobre o que eles mesmos receberam, que os mais mesmos falavam, com a realidade desses indígenas que estavam ali.

De fato, a imagem, mais do que uma ideia complexa, em que a idade imatura dos alunos ainda não permite elaborar, parece ser a melhor forma dos estudantes expressarem suas leituras e como o contato, a troca de saberes e o intercâmbio da cultura atuou, de forma do respeito a cultura do outro. As cartinhas enviadas na forma escrita no papel em junho de 2016, do estudante não indígena da faixa etária de 12 anos para o estudante indígena da Aldeia Salto da mesma faixa etária, sobre as quais se falará em seguida, estão repletas de imagens representativas e percepções, tanto da parte dos alunos não índios, quanto das respostas que os alunos indígenas enviaram, embora os textos das cartas enviadas pelos alunos não índios já expressassem, mesmo que na sua linguagem simples, algumas relações que eles entendiam fazer parte do universo dos povos indígenas, principalmente o convívio desses povos com a natureza. As imagens das cartas terão, propositadamente, os nomes dos remetentes e destinatários serão omitidos, mesmo que os nomes dos alunos indígenas não possam ser de imediata apreensão por estarem na grafia das suas línguas originárias.

É interessante perceber que existe uma curiosidade natural de uma pessoa quando vai ser colocada em contato com a outra, pertencente a uma realidade diferente da sua, mas essa percepção também é cultural uma vez que se manifesta exatamente na oposição de uma cultura para com a outra. O processo da produção da troca das cartas entre os alunos, aconteceu antes da ida para a Aldeia Salto, com o intuito de romper uma ideia equivocada e conhecer a cultura indígena.

A carta da Aluna 1 mostra isso. Assim, diz trechos dela: “Oi, gostaria muito de te conhecer e também eu gostaria muito de conhecer outros índios e índias, ver o lago banhar andar na mata eu sei que vai ser muito legal [...] Você gosta de morar aí? Como é viver em um lugar que não tem shopping?” No mesmo tom, a carta da Aluna 2: “Agora vamos falar um pouco mais de mim. Eu gosto de música, e de dançar, e também de ler livros, mas e você como você é? Do que você mais gosta? Sua comida preferida? Como é viver em um lugar onde não tem shopping, cinema ou praias?” Ao mencionar suas próprias referências, a aluna, dada sua pouca idade, obviamente, não se lembra que os índios vivem na natureza e que, portanto, “praias” eles têm abundantemente, só que não são as mesmas “praias” a que se refere a aluna uma vez que aí pode estar referências das praias de mar, em ambientes urbanos, ocupadas por multidões.

Curiosidade semelhante demonstra a cartinha da Aluna 3, quando expressa: “eu quero conhecer suas pinturas seus jogos a cultura de vocês”. Além disso, a aluna manifesta expectativa quanto à forma com que os indígenas recebem as pessoas: “estou muito curiosa

para saber como vocês são com os visitantes”. Parte dessa expectativa pode ser entendida como a ideia de distanciamento que a cultura não indígena estabeleceu em relação aos povos indígenas, expressando uma certa estranheza ao outro diferente, que advém da formulação da ideia de “selvagem” “primitivo”, muitas vezes atribuído a esses povos. É o que expressa a Aluna 4, quando diz na sua carta:

Como é se sentir que é índio? por vocês saírem nas ruas e o povo tem medo de vocês como é que vocês se sentem? Se vocês fossem chamados para habitarem em outra cidade igual nós vocês iriam?”[...]

E quero saber mais de você me aproximar dos índios e começar a entender como vocês vivem que é uma tradição desde quando começou né que os índios foi quem descobriu o Brasil me interesse pelas culturas [...]

Além das cartinhas, os alunos (indígenas e não indígenas) também foram instigados a produzir cartões postais para trocarem entre si. É interessante perceber que quando se trata de intercâmbio entre pessoas muito jovens, há muito mais disposição para a aceitação do outro, para o respeito e, sobretudo, para a demonstração de amistosidade. Ao contrário do que se presencia em adultos, principalmente aqueles influenciados por questões ideológicas, jovens adolescentes, quase em sua maioria na faixa etária entre 11 e 12 anos, não demonstram nenhuma animosidade ou rejeição. Pelo contrário, as imagens com as quais se expressam são representativas da paz e da harmonia; a espontaneidade com crianças nessa faixa etária se manifesta, já que a produção dos cartões postal foi feita livremente.

FIGURA 03 - Cartão postal 01 – Tema: Visão dos aluno sobre os povos indígenas



Fonte: Arquivo ECOTERRA, 2016.

FIGURA 04: Cartão postal 02 - Tema: Visão dos aluno sobre os povos indígenas



Fonte: Arquivo ECOTERRA, 2016.

FIGURA 05: Cartão postal 03 - Tema: Visão dos aluno sobre os povos indígenas



Fonte: Arquivo ECOTERRA, 2016.

FIGURA 06: Cartão postal 04 - Tema: Visão dos aluno sobre os povos indígenas

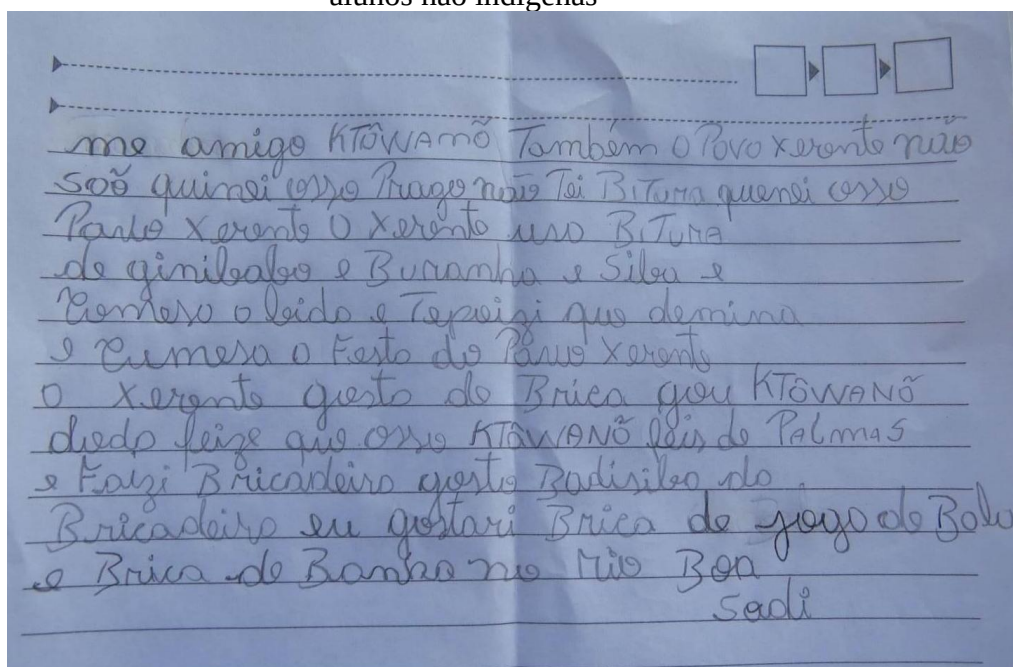


Fonte: Arquivo ECOTERRA, 2016.

Os alunos indígenas, destinatários das cartinhas, por sua vez, preferiram se expressar, nas suas respostas, mas por meio de imagens do que de palavras. Provavelmente, por ainda haver algumas limitações no domínio do vocabulário em língua portuguesa, mas também porque é próprio dos povos originários utilizar-se de imagens na comunicação com povos de outras culturas, até por que, a maioria desses povos não dispunha de comunicação escrita, um alfabeto próprio, embora dispusessem de línguas. Vê-se isso nas pinturas corporais, que utilizam em apresentações para pessoas não índias (e que são feitas, inclusive, em visitantes), e os registros históricos que são possíveis encontrar, nas explorações arqueológicas e antropológicas, em forma de totens, máscaras, artesanatos, etc.

A cartinha do Aluno Indígena 1 constitui um dos exemplos das trinta cartas trocadas, tendo essa dificuldade de expressar por escrito na língua portuguesa, o que não o impede de manifestar a afetividade e acolhida que se propunha a expressar, embora isso também possa ser creditado à pouca idade do aluno. A dificuldade de expressar por escrito na língua portuguesa, inclusive, é uma amostra de como a assimilação de cultura do outro nem sempre é um processo fácil, sendo que as crianças indígenas são alfabetizadas na língua portuguesa e língua indígena, do povo akwe:

FIGURA 07: Carta Aluno Indígena - Tema: Resposta dos alunos indígenas para os alunos não indígenas



Outro exemplo pode ser visto por parte de alguns alunos indígenas ao conseguirem expressar em língua portuguesa, como o caso da Aluna Indígena 2, a qual se transcreve a seguir, alguns trechos: “Quando você vir eu vou te mostrar muitas coisas eu gostei muito da tua letra é muito bonita e da tua foto e de teu nome é lindo e você é muito linda espero que gostem da minha carta [...]”. Projetos dessa natureza, como se vê, têm também esse alcance, de proporcionar aos participantes a oportunidade de adentrar a cultura do outro, conhecê-la e, sobretudo, integrar-se nela de forma a universalizar sua própria cultura.

A mais expressiva “resposta” dos indígenas aos relatos escritos dos alunos não-índios, entretanto, se dá por intermédio dos cartões postais, os quais a eles também foi solicitado produzir. Abaixo, seguem mostras dos cartões postais produzidos por alunos indígenas.

Observa-se que a tonalidade afetiva se assemelha à forma como os alunos não índios, da mesma faixa etária, também se expressam. O que demarca uma diferença na forma de expressão indígena é que, dada sua dificuldade com a língua portuguesa escrita, ele dá preferência pela produção de imagens representativas do seu universo cultural. Além disso, a imagem sempre foi uma forma comum de expressão entre os povos primitivos, que se utilizaram amplamente dessa forma de registro. As cartas dos indígenas abaixo relatam em forma de resposta a relação do indígena com o seu habitat, a natureza, o seu imaginário.

Figura 08 - Cartão postal Aluno Indígena 01 - Tema: Resposta dos alunos indígenas para os alunos não indígenas



Fonte: Arquivo da ECOTERRA, 2016.

FIGURA 09 - Cartão postal Aluno Indígena 02 - Tema: Resposta dos alunos indígenas para os alunos não indígenas



Fonte: Arquivo da ECOTERRA, 2016.

Figura 10 - Carta Aluno Indígena 03 - Tema: Resposta dos alunos indígenas para os alunos não indígenas



Fonte: Arquivo da ECOTERRA, 2016.

O projeto Intercâmbio Étnico não perdeu de vista seu caráter eminentemente cultural, educacional, caracterizado como um investimento na escola e nas possibilidades de ensino que o projeto poderia oferecer. Como parte das atividades, o projeto cuidou de inserir outros aspectos relacionados à temática, como a produção de um pequeno dicionário bilíngue, construído pelos alunos da escola urbana a partir da colaboração dos alunos indígenas. O esforço tratava de reunir as palavras pertencentes ao universo de ambos os grupos que eles pertenciam (a divisão dos alunos, como dito, foi feita em grupo, chamados Família, designados pelos elementos Água, Terra, Fogo e Ar, o qual foi feito pelos organizadores do evento, por parte da ECOTERRA). A definição e separação dos grupos foi realizada em uma etapa prévia à visita na aldeia e na escola. Inclusive, as palavras propostas para compor o dicionário bilíngue foram indicadas, nessa etapa, pelos próprios alunos, com apoio da organização.

Cada um dos grupos cuidou de estabelecer um conjunto de palavras em português e na língua indígena. Apesar de pequeno, esse registro foi importante do ponto de vista histórico cultural, uma vez que possibilitou aos alunos não indígenas a oportunidade de conhecer, em outra língua, palavras que fazem parte de seu cotidiano. A linguagem escrita é uma das formas mais sofisticadas de se fazer registro de uma cultura. Para os alunos não indígenas essa foi uma experiência enriquecedora e que demonstrou a validade do projeto.

Figura 11: - Dicionário bilingue 01

Português	Escrita/Pronuncia	Português	Escrita/Pronuncia	Português	Escrita/Pronuncia
Acabou	Tambo	Cademo	Hisuka	Dinheiro	Taprezu
Açaí	Dassanikwa	Caju	Mokato	Dourado	Tpikumto
Açude	Cã	Calça	So	Elettricidade	Romkó
Água	Kha	Capivara	Cundã	Energia	Romkó
Algodão	Algodão	Caranguejo	Wra	Erosão	Kaiwplik
Alimento	Dasaze	Caranha	Waikwa Wawé	Escola	Rowahtuza
Amanhã	Hãre	Cademo	Résuka	Estudar	Eshudada
Amigos	Dasi-Qe	Casa	Kry	Farinha	Kupazu
Anta	Kadã	Casamento	Danrô	Flores	Ude
Areia	Tkaitmurã	Catarro	Damibo	Fogão	Kahrize
Arraia	Tpêba	Cavalo	Sumzari	Fogo	Kuzã
Arroz	Karo	Cheia	Ssi	Fome	Mrandi
Artesanato	Waniro	Chuva	Thã	Fruto	Aniwka
Árvore	Daskro	Chuveiro	Kákakaze	Galinha	Sika
Assar	Sakrô	Cidade	Wubase	Garota	Abo
Baba	Dazdaku	Cobra	Anque	Garoto	Melancico
Baleia	Tpézaure	Coco Babau	Dron	Gata	Kiga
Banana	Raspracon	Com Licença	Aikasikwnã	Gato	Bza
Banhar	Sukutna	Comida	Dosa	Jiboia	Zã
Blusa	Assitoma	Como e Seu Nome	Siba	Goiaba	Romkra
Boa Noite	Mãnto-Mãrra	Cordão	Colar	Gostei	Watorasa
Boa Tarde	To-Das-Kburô	Cores	I-Pre	Homem	Abã
Bom Dia	Mãnto-Awan	Corre	Are Wasiano Krito Zapo	Inseto	Ziteme
Bonito	Abapsedy	Córrego	Cã	Imã	Esdiwa
Borboleta	Siare	Correr	Dawara	Jacaré	Kázaikú Kuthã
Brincadeira	Dasi	Cueca	Asarota	Jogar Bola	Are Wasiono
Brincar	Wasikanama	Dança	Dabar	Jogos	Dasi Hésunze
Brinco	Azesima	De Nada	Nonom	Kaline	Kuria
Buriti	Pizu	Desculpa	Wakunarakodi	Kiwy	Bare
Cachoeira	Kákaka				
Cachorro	Wza				
Cadeira	Dawraze				

Português	<i>Escrita/Pronuncia</i>
Deus	Watowa
Dia	Ptba
Lagrima	Dakwpê
Lapiz	Ikukreze
Laranja	Ude Krânkuzl
Limão	Vdwekai
Livro	Hesuka-Kroiska
Loza	Ikukreze
Lua	Tômara
Luz	Noncuñu
Macaco	Kro
Madeira	Wdê
Mãe	Datio
Mandioca	Kupa
Manga	Wde-Krpo
Melancia	Wde-Kru
Mesa	Ozacraze
Mexerica	Rokrâwaipo
Moeda	Llrera
Mulher	Pico
Musica	Romhra
Noite	Kuzã
Noiva	Dobro
Oi Ola	Wapsceda
Onça	Huku
Pai	Aime
Palmeira Com Espinho	Rokwa
Parssarinho	Sirê
Pássaro	Wapraba

Português	<i>Escrita/Pronuncia</i>
Pato	Mâku
Pedra	Kñe
Peixe	Tbê
Pequi	Kbare
Pessoal	Dage
Piaba	Tpekarê
Pimenta	Waca
Pintado	Tpêkrôipo
Piranha	Waikwaka
Pombo	Koktânka
Por Favor	Okâpe
Porta	Cridawa
Pulseira	Atenka
Raio	Tankbuzi
Rio	Cã
Rio	Ka
Roupa	Sikupa
Sai	Moo
Saliva	Dazdare
Sangue	Daurpu
Sapo	Kuti
Shorte	Aimireme
Sol	Cisdakro
Sucuri	Wanêiki
Suor	Rowakro
Tamanduá	Podi
Tamarindo	Rokranwapa
Tapioca	Kuparpê

Fonte: Arquivo ECOTERRA, 2016.

As leituras demonstradas pela Palestrante Indígena 1, indicadas a seguir, de certa forma, sintetizam os sentimentos expressos tanto por alunos não indígenas, quanto pelos alunos indígenas, e até mesmo professores. Tal aproximação calcada dentro da realidade, na ingenuidade, sem mácula das crianças que, em última instância, mostram que as “diferenças” são mesmo conceituais, estando mais presentes na visão pessoal de quem as estabelece, do que

em algo real.

Apesar da palestrante, na condição de indígena, identificar e sentir a distância que ainda existe entre a cultura de “brancos” e “indígenas”, ela viu nos olhares das crianças, alunos não indígenas o deslumbramento por estarem ali, fazendo parte daquela experiência. Sem contar que, no entender da Palestrante, as crianças sequer tinham noção de que, nas suas raízes ancestrais, eles faziam parte daquela cultura que lhe parecia desconhecida ou estrangeira.

Então as crianças têm pouco contato e elas ficam deslumbradas e é por isso que iniciativas como essas são muito importantes porque faz uma série de desconstrução do imaginário do que é ser indígena, de estereótipos e traz essa realidade pra próximo das crianças, que é uma realidade que faz parte do povo brasileiro. Boa parte delas têm sangue indígena, só que desconhece essa história, desconhece essa raiz e esse sangue que muitas vezes foi negado por conta de um racismo que estrutura nossa sociedade.

Como se não bastasse o próprio deslumbramento dos pequenos visitantes àquele mundo desconhecido, a desconstrução de estereótipos em torno da imagem do indígena já seria suficiente para justificar a importância de projetos dessa natureza. Principalmente sendo essa desconstrução experienciada pessoalmente, testemunhada pelos próprios olhos dos alunos, em vez de explanações acadêmicas. Como sintetiza a Palestrante Indígena¹:

A própria palavra índio, então essa desconstrução, trazer que nós somos povos indígenas, que abrange nossa diversidade que é plural, que apesar das semelhanças, nós temos culturas, histórias, costumes completamente diferentes, línguas diferentes, e que nós não somos um termo genérico. E aí, esse projeto, ele traz tudo isso, essa desconstrução, essa possibilidade de conhecimento, essa aproximação, esse contato com as próprias raízes. É um projeto que faz bem pra nós e pras crianças. Pra nós porque, assim, as crianças, têm uma recepção muito melhor que adultos e jovens que já têm toda uma construção muito solidificada do que é ser indígena.

A quebra de paradigmas e preconceitos, ao que se percebe, não se restringe apenas aos alunos. Mesmo dispondo de uma formação cultural mais sólida e a própria sabedoria que a idade proporciona às pessoas adultas, os professores também demonstraram que esse tipo de experiência cultural, o intercâmbio de culturas, serve para que eles próprios se libertem de alguns pré-julgamentos.

O Professor 1, por exemplo, embora estivesse se referindo aos alunos, deixa entrever que ele próprio foi se desfazendo de lacunas nas suas próprias percepções:

Os alunos têm uma visão totalmente errada dos índios. O que é que se fala dos nossos nativos: bêbados, preguiçosos. E eles puderam ver uma coisa muito importante. Como nós tivemos aqui pessoas de etnias diferentes, caciques de etnias diferentes. Então a língua é diferente. A língua nativa não é só uma, que nós pensamos. O português nosso, nós só temos o português. Eu tô falando do Brasil. Enquanto os indígenas, você

sabe, são línguas diferentes. Isso chamou a atenção deles (alunos). Mesmo sendo nativos, eles são de linguagem diferente, cultura diferente, tudo diferente. Eu acredito que esse projeto pra escola foi muito bom, muito rico em conhecimento.

De forma semelhante pode-se dizer das impressões do Professor 2, que teve a oportunidade de participar da visita dos alunos à Aldeia Salto em agosto de 2016. As descobertas que deslumbravam as crianças visitantes proporcionam ao professor a possibilidade de confrontar *in loco* aquela cultura em relação à sua própria cultura, mesmo não tendo sido ele, como professor, o responsável pela aplicação das experiências do projeto como metodologia de ensino.

Eu acompanhei os alunos no primeiro dia até lá à aldeia, em Tocantínia. Passei o dia com eles. O que pude acompanhar, gostei muito da experiência de ter ido na aldeia, conhecer a escola indígena, conhecer a organização da tribo, interagir com eles, tomar banho no igarapé. Após a visita, na sequência do projeto, um dos professores da escola continuou aplicando, como metodologia, o que foi visto no intercâmbio, falando do conteúdo em si, da temática indígena, mostrando instrumentos musicais, falando um pouco da origem dos povos, as lendas, a cultura, música, enfim.

O contato com uma nova concepção de mundo, de cultura, descortina um novo horizonte de conhecimentos para todos os envolvidos. Até mesmo a partir da visualização de estruturas físicas onde esses conhecimentos são cultivados. Ou da forma entre os próprios alunos indígenas com seus professores, trabalham a relação com a cultura dos não indígenas, pontuado pelo Professor 2 :

Só a possibilidade de os alunos visitarem uma outra concepção de mundo, já é uma experiência bem válida. Apesar de aldeia, em si, ser um ambiente que tem muito em comum com a cidade. Lá já existia casa de alvenaria, o futebol, a questão do uso da internet. A própria concepção de escola: sala de aula, refeitório, cozinha. Uma estrutura um pouco mais simples, claro. Mas a possibilidade de eles conhecerem outro ambiente, imerso na natureza, onde os alunos locais têm uma outra rotina, porque eles vão pra escola, mas eles têm a aprendizagem no mundo deles, da natureza. Eles falam a própria língua. É interessante a conversa, porque eles são bilíngues. Eles têm a língua materna, mas estudam o português.

Eis, portanto, um caminho que a escola pode trilhar, no sentido de cumprir os objetivos exigidos pelas legislações, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino e história das culturas indígena e afro-brasileira nas escolas⁴⁴, bem como proporcionar uma aprendizagem significativa aos estudantes.

⁴⁴ Em vez de um relatório final sobre o projeto, a ECOTERRA optou pela elaboração e publicação de um livro digital denominado “Intercâmbio Étnico” onde todas as fases de realização estão registradas, através das fotografias, documentos escritos, atividades de alunos, etc. O livro é uma síntese dos resultados que foram alcançados. O mesmo está disponível no arquivo digital da ECOTERRA assim como na forma impressa, na sede da entidade.

4.2 Projeto Afrobrasilidade na Escola

O projeto Afrobrasilidade na Escola teve como objetivo, entre outras intenções, atender ao cumprimento das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008, que trata da obrigatoriedade do ensino de história da cultura afro-brasileira e indígena. A Lei 11.645 de 2008 é uma ampliação do que previa a lei 10.639, de 2003, a qual restringia apenas a temática da História da Cultura Afro-Brasileira. Ambas, com a inclusão das temáticas, fazem alteração da LDB (Lei 9.394/96). O objetivo da Lei 11.645, conforme dispõe no seu § 1º é tratar, nos currículos escolares da importância da “cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil⁴⁵.

Tanto pessoas negras quanto os indígenas sofrem com o preconceito e discriminação nas suas relações com a sociedade. Mas a questão do racismo, da intolerância e exclusão sofrida em razão da cor, acaba sendo mais candente e suscita discussões mais acaloradas e abundantes do que as causas indígenas. Não por acaso, é muito mais fácil encontrar menções à Lei 10.639 do que a à Lei 11.645, até pelo tempo de promulgação de ambos os dispositivos legais. A primeira completou vinte anos de existência e a segunda, quinze anos. Para este tópico do trabalho, tratar-se-á, portanto, apenas da Lei 10.639, ficando a menção à Lei 11.645 restrita ao tópico que trata do intercâmbio étnico, em que se referencia a causa indígena.

Inicialmente, é importante apontar o primeiro aspecto a se questionar sobre o texto da Lei 10.639. A lei possui apenas um único parágrafo, em que menciona a obrigatoriedade de inclusão, no conteúdo programático das escolas, dos estudos de “História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e

⁴⁵ As temáticas previstas na Lei 11.639, constam nas Diretrizes Curriculares do Tocantins (DCTO/2019) a partir do Ensino Fundamental. As escolas, certamente, possuem sua própria agenda, suas ações nesse sentido. A ECOTERRA atua como parceira e tenta, na medida do possível, com seus projetos, colaborar com esse processo. 3º ano – Geografia -

Habilidades: *Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares.* Objetos de conhecimento: *A cidade e o campo: aproximações e diferenças A diversidade social existente em sua comunidade; Os aspectos culturais dos grupos sociais; Os povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e ciganos; A importância dos diferentes grupos sociais para a formação sócio-cultural-econômica da região; A origem das comunidades tradicionais; A importância dessas comunidades na formação de sua região.*

9º ano - História

Habilidades: *Analisar as percepções sociais radicais, discriminatórias e violentas, na maioria das vezes, legitimadoras das violações de direitos humanos.*

Objetos de conhecimento: *Os movimentos sociais e a imprensa negra. A cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.*

política pertinentes à História do Brasil”. A amplitude da proposição dos estudos, abordando temas complexos e polêmicos, apresenta-se de forma bastante genérica. Leonor Franco Araújo, ao mencionar o advento da lei aponta que

O resultado foi uma legislação curta, com vetos, principalmente no que dizia respeito à participação do movimento negro na elaboração, participação e fiscalização da sua implementação, e que deixou vácuos importantes concretamente nas contingências de sua execução e nas medidas jurídicas necessárias e cabíveis a seu não cumprimento. (ARAÚJO, 2021, p. 282).

Foi necessário a emissão de um parecer do Conselho Nacional de Educação, publicado no ano seguinte, para que aspectos mais específicos do espírito da Lei fossem esclarecidos. O Parecer CNE/CP n.º 003/2004 é um texto longo, mas é esclarecedor quanto às algumas ponderações apontadas aqui, inclusive no entendimento de alguns conceitos que o texto legal não deixa claro:

Importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos” [...] (p. 02)

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras [...] (p. 3).

Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática [...] (p.5).

A complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país pressupõe a superação de alguns equívocos, conforme termos do Parecer 03. A se lembrar que, no processo de discriminação dos negros, é comum não apenas a desvalorização da cultura de matriz africana como os aspectos físicos herdados pelos descendentes daqueles povos. Constituem-se, portanto, equívocos:

A afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a ideia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e, por isso, teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos. [...] Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola [...]

Outro equívoco a esclarecer é de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros. Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os

diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social [...] (. p. 7)

O Parecer, portanto, lança luz sobre pontos fundamentais das discussões que costumam suscitar a temática que a Lei enseja contemplar. O esclarecimento teleológico dos sentidos da lei não impediu que sua aplicabilidade enfrentasse dificuldades a partir de sua promulgação.

Questões ligadas à educação enfrentam problemas já historicamente reconhecidos, como a logística para o funcionamento dessas instituições, que inclui pessoal, equipamentos, estruturas físicas que acomodam essas escolas, etc. Mas, no caso, de aplicação de dispositivos legais que abarcam temas como o da lei 10.639/2003, pode esbarrar também em questões de ordem formal, como entende Araújo (2021, p. 286)

É fundamental que gestores e profissionais da educação conheçam o conjunto jurídico da Lei. Eles se complementam e mostram que toda rede da educação brasileira, pública e particular, todos os níveis e modalidades da educação, está obrigada a cumprir a Lei 10639/2003 [...]

Há enormes dificuldades de implementação de disposições legais desta ordem, sobretudo em sociedades autoritárias e de fundamentos coloniais e escravistas, como no caso brasileiro. A emergência e o acatamento formal de novos dispositivos jurídicos refletem disputas entre diferentes forças sociais. Os problemas de efetivação das novas disposições constitucionais revelam, em decorrência, obstáculos concretos de difícil superação, como no caso da implementação da Lei 10.639/2003.

O próprio racismo pode ser um dos elementos a ter contribuído para que, na sua opinião, uma lei importante como essa, com tal qualidade jurídica, não tivesse sua plena aplicação, não saísse do papel (ARAÚJO, 2021). Este é um ponto de enfrentamento de enorme relevância no contexto da aplicação de textos legais, quando justamente aquilo que se quer combater está no cerne dos entraves encontrados. Toda vez que se esbarra com a expressão racismo estrutural, é sobre isso a referência da autora.

Mas o cumprimento dos dispositivos da lei 10.639 propicia outros desafios quando se trata de sua aplicação nas escolas. Araújo (2021, p. 288), no âmbito de sua atuação docente faz ainda outros apontamentos:

Era, e é necessário, desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores, tanto inicial como continuada, a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história e da cultura dos povos africanos e da cultura afro-brasileira, assim como da diversidade na construção histórica e cultural do país.

Nossa escuta qualificada junto às redes, as pesquisas desenvolvidas pelas universidades, principalmente no âmbito dos Núcleos Estudos Afro-brasileiros (Neabs), indicava a resistência das instituições de ensino superior (IES) como um dos maiores desafios para implementação da Lei. As IES não se sentiam, e essa realidade ainda permanece, responsáveis pela introdução da temática da educação étnico-racial

em seus cursos e disciplinas. (p. 288)

O cumprimento dos pressupostos legais, que a lei 10.639 apresenta parece não enfrentar seus problemas do ponto de vista curricular, como as diretrizes tratam essas temáticas nas suas propostas curriculares, em todas as instâncias dos órgãos educacionais, inclusive nas Diretrizes Curriculares do estado do Tocantins, conforme foi apontado acima. No âmbito da aplicação da lei, por exemplo, a SEDUC publicou, em 2016, quatro cadernos, dentro da programação do Programa Estadual do Livro e da Leitura - “Vamos Ler”, que propunha uma abordagem da Diversidade Étnico Racial, com o tema: Cultura Afro- Brasileira e Africana, a ser realizado em todas as Unidades Escolares. Os cadernos, disponibilizados na página da SEDUC, em PDF, dividindo as abordagens temáticas da seguinte forma: Caderno I: *África, que país é esse*; Caderno II: *África na sala de aula*; Caderno III: *Comunidades quilombolas do Tocantins* e Caderno IV: *Cultura afro-brasi- leira e africana*.⁴⁶

Questões como currículo, material didático, etc., foram objeto de discussão na abordagem que Lara Santos Rocha, professora e orientadora pedagógica na rede pública de ensino na cidade de São Paulo, assessora de educação da Ong Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, em uma entrevista concedida ao Portal Cenpec⁴⁷ - Centro de Estudos, Pesquisa em Educação, Cultura e Ação.

Portal Cenpec: Vinte anos é bastante tempo para se implementar uma política pública. Que balanço você faz da Lei 10.639/03 e da sua efetivação?

Lara Santos Rocha: Eu penso que, no nível curricular, a gente avançou muito. **Ainda que não seja da maneira que sonhamos, a maior parte das escolas hoje entende que algo tem que ser falado sobre as relações raciais, africanidade ou afrobrasilidade.** Que esses são temas necessários para a educação. As concepções política e pedagógica por trás disso ainda não estão consensuadas nem aprofundadas o suficiente, e ainda há muita coisa equivocada acontecendo, mas houve avanços sim. (grifo original).

Portal Cenpec: Qual o papel dos materiais didáticos nessa discussão e como eles têm se adaptado à Lei 10.639?

Lara Santos Rocha: Sabemos que são os livros didáticos que guiam o trabalho do professor na sala de aula e, por isso, é muito importante que eles estejam 100% alinhados com o que a legislação preconiza e que ofereçam para o professor um repertório amplo, oferecendo diferentes maneiras de abordar o tema e realmente incorporando-o em diferentes assuntos e possibilidades.

Apesar de terem avançado, os materiais didáticos ainda têm um longo caminho a percorrer nessa questão. Se pegarmos um livro didático de língua portuguesa hoje, ele vai ter talvez um apêndice falando sobre autores africanos e afrobrasileiros, vai

⁴⁶ Disponível em: < <https://www.to.gov.br/seduc/cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em 15 dez. 2023.

⁴⁷ Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/20-anos-da-lei-10639> . Acesso em 15 dez. 2023.

dar uma pincelada sobre o assunto apenas, muito provavelmente no final do livro. Em algumas obras, são apenas algumas atividades específicas falando sobre essa temática, ou uma lista de filmes que fecha um capítulo para quem quer saber mais sobre. Em outras, ainda reforçam estereótipos e preconceitos (grifos originais).

Portal Cenpec: **Quais os avanços e desafios na questão da formação docente para as relações étnico-raciais e para efetivar a implementação da Lei 10.639?**

Lara Santos Rocha: Acredito que aqui temos a parte mais delicada. Primeiro, porque existe uma forte questão de racismo religioso, que afeta a maneira como muitos professores e professoras vão olhar para várias questões relacionadas à história e à cultura africana e afro-brasileira.

Segundo, porque existe uma delicadeza, uma sutileza sobre o que significa de fato trabalhar a negritude em sala de aula – e é exatamente para isso que a formação docente precisa, de algum jeito, sensibilizar os professores. [...].

Não é incomum entre professores, pesquisadores, especialistas em educação, a sensação de que as abordagens que estabelece a Lei 10.629 ainda tem impasses a superar. É necessário frisar, entretanto, que apesar de alguns problemas percebidos e levantados pelos analistas, é praticamente impossível se dimensionar, em nível nacional, como o cumprimento dos termos da lei vem sendo atendidos nas escolas. Em que grau, com que constância, isso vem sendo feito. A maior pesquisa, nesse sentido, que foi possível localizar foi realizada em 2013, pelos professores Nilma Lino Gomes e Rodrigo Ednilson de Jesus, pertencentes ao Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A pesquisa foi realizada quando do aniversário de 10 anos da lei e teve alcance nacional, embora esse alcance seja limitado e não exaustivo, como advertem os autores. O trabalho, para o qual se almejava a maior repercussão possível, foi publicado em diversas páginas das instituições de ensino superior do país, inclusive na página da UNESCO, parceira do projeto.⁴⁸

Foram pesquisadas 36 escolas públicas (municipais e estaduais), 171 secretarias municipais de ensino, em cidades diversas, 26 secretarias municipais das capitais, além disso, departamentos ligados a instituições de ensino superior, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB's ou grupos correlatos). As escolas passaram por um mapeamento que pré-selecionou 800 escolas país afora. Após assinalar para as pressões sociais que culminaram na aprovação da Lei 10.639, Gomes e Jesus (2013), e a percepção de alguns avanços na efetivação de direitos sociais e educacionais, os autores fazem importante ressalva:

Todavia, muito pouco ainda se sabe sobre o contexto nacional de implementação dessa alteração da LDB e demais orientações legais que a regulamentam na gestão do sistema de ensino e no cotidiano das escolas. [...] conhecimento desse processo, obtido até o momento, geralmente é produto de pesquisas qualitativas em nível local, na sua

⁴⁸ Disponível em: < <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33408> >. Acesso em: 15 dez. 2023.

maioria produzidas na forma de dissertações e teses ou investigações realizadas com a ajuda de recursos advindos da aprovação em editais de fomento à pesquisa (p. 22)

Essa realidade, no tocante a repercussão da lei nas escolas será abordada a partir de pesquisas locais, parece manter-se, em alguma medida, até o presente, a julgar pelas informações expressas dos estudiosos em trabalhos mais atuais e por algumas conclusões a que chegaram Gomes e Jesus (2013), ainda encontrada na realidade escolar mesmo vinte anos após a promulgação da lei.

As escolas inseridas num contexto mais afirmativo e com processos mais democráticos de gestão revelaram-se realizadoras de práticas de Educação das Relações Étnico-Raciais envolventes, mais enraizadas e sustentáveis [...]

As escolas em que o mito da democracia racial se mostrou mais presente nos depoimentos colhidos, revelando a sua força enquanto concepção e imaginário social e pedagógico sobre a diversidade, apresentaram práticas mais individualizadas, projetos com menor envolvimento do coletivo de profissionais e pouco investimento na formação continuada na perspectiva da Lei e suas *Diretrizes*. [...]

sustentabilidade das práticas pedagógicas está estreitamente relacionada com algumas características mais gerais da própria escola: (a) a gestão escolar e de seu corpo docente; (b) os processos de formação continuada de professores na temática étnico-racial; e (c) a inserção no PPP [...]

O desinteresse pelas questões étnico-raciais notado em algumas escolas não diz respeito apenas às questões do racismo, da discriminação, do preconceito e do mito da democracia racial. Está relacionado também ao modo como os/as educadores/as lidam com questões mais gerais de ordem política e pedagógica, por exemplo, formas autoritárias de gestão, descompromisso com o público, desestímulo à carreira e à condição do/a docente, bem como visões políticas conservadoras de maneira geral (GOMES; JESUS, 2013, p. 30)

A partir dessas considerações e estudos expostos, pontuou-se outro projeto desenvolvido pela ECOTERRA, denominado Projeto Afrobrasilidade na Escola. O projeto foi contemplado pelo Prêmio Aldir Blanc⁴⁹, no ano de 2021, por meio do edital do Governo do Estado do Tocantins, com apoio do Governo Federal, via o Ministério do Turismo e pela Secretaria Especial da Cultura, Fundo Nacional de Cultura

Na sua apresentação, a ECOTERRA⁵⁰, explicava que o projeto se destinava a:

Protagonizar as expressões e culturas sobre o Brasil e a África nas escolas para o reconhecimento da cultura e identidade tocaninense, abrangendo a história da África presente no estado. Este projeto destina-se à realização de palestras, oficinas e rodas de conversas sobre a cultura, história e expressão artísticas afro-brasileiras e indígenas para alunos das escolas do estado do Tocantins. [...] fomentar ações que contribuam

⁴⁹ A Lei Aldir Blanc (Edital ADETUC 62/2020) foi editada com o objetivo de prover ações emergenciais para o setor cultural. Na categoria Cultura Afro – Brasileiras, foram aprovados quinze projetos para ONGs, com valor em torno de quarenta mil reais.

⁵⁰ Disponível no arquivo presencial na sede da ECOTERRA em Palmas na quadra 210 sul, alameda 15, Lote 7ª e em: < <https://ecoterranadefesavida.blogspot.com/2021/12/afrobrasilidade-na-escola-este-projeto.html>>. Acesso em 20 fev. 2022.

para o debate e formação de jovens sobre as relações étnico-raciais, adotando o conhecimento prático para a formação de sujeitos socialmente democráticos, capazes de reconhecerem-se na diversidade que caracteriza o povo brasileiro. Para, assim, construir reflexões, onde os jovens abram as mentes para o resgate cultural, a diversidade e a sua auto afirmação como cidadão.

Seus objetivos, portanto, apontavam, entre outros, por meio de intercâmbios culturais no ambiente escolar, promover mudanças nos comportamentos e atitudes, principalmente dos alunos, por estarem em formação, de forma a “resgatar e reconhecer a contribuição dos povos africanos e dos afrodescendentes na formação da sociedade tocantinense na área social, econômica e política”

Conforme indicado no projeto, uma das ações promovidas foi a atividade em forma de palestra realizada nos meses de abril e maio de 2022, no âmbito do projeto “Afrobrasilidade na Escola”, realizado no Centro de Ensino Médio Tiradentes, em Palmas, com o tema “Brasil e África: expressões e cultura” para o público de 120 alunos, com idade de 15 a 17 anos. A atividade contou com a participação de palestrantes e professores. Dentre os participantes podemos citar o angolano Aires Panda, mestre em Desenvolvimento Regional pela UFT; George França, professor doutor associado da Universidade Federal do Tocantins (UFT), do Curso de Letras/Libras; Stênio Vieira, historiador e sociólogo, professor do Instituto Federal do Tocantins (IFTO); o Coordenador de Formação Política e do SINASEFE – Sindicato dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica.

Como forma metodológica da pesquisa optamos por utilizar os depoimentos dos palestrantes, professores e alunos, extraindo as leituras deixadas pelo projeto, no sentido de mensurar sua importância e como, além dos objetivos a que se propunha, o projeto pôde atuar no sentido de melhorar a consciência e a compreensão, principalmente dos alunos, quanto às problemáticas das Expressões Culturais sobre o Brasil e África, que o projeto abordou e discutiu. Iniciemos, portanto, com o Palestrante 1.

O palestrante é natural da Angola, mas mora na cidade de Palmas, no Tocantins, desde 2010, onde já participou de dois cursos de pós-graduação na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Foi convidado pela ECOTERRA a ministrar as palestras, pela condição de cidadão negro, africano e, principalmente, inserido social e culturalmente na sociedade brasileira; fez de sua participação como palestrante no projeto uma experiência enriquecedora tanto para ele, quanto para os alunos do CEM Tiradentes, uma vez que puderam indagar e conhecer questões para os quais o palestrante podia falar por experiência própria sobre Expressões e Culturas sobre o Brasil e África.

Ao ser indagado da sua percepção sobre o conhecimento demonstrado pelos alunos sobre afrodescendência, de como é tratada a relação Brasil-África pelos professores na escola, o palestrante respondeu que

O que eu vi nas palestras é que os alunos conhecem muito pouco. Muito superficial. pra um país como o Brasil, que tem uma ligação muito forte com o continente africano, eu acho que a lei 10.639, que é a implementação da história da África, da afro-brasileira, no ensino fundamental, eu acho que ela poderia ser mais intensiva, ser mais inclusiva, mais forte, e poderia ter uma fiscalização também. [...] Porque, querendo ou não, faz parte da história do Brasil. Se é cultura, então tem que ser repassado na escola.

Esse parece ser, de fato, um ponto de entrave quando se trata da forma como a cultura africana atuou na formação sociocultural do Brasil. O aspecto mais visível, como a cor da pele, parece ser o ponto de maior clarividência na relação entre os dois países. Embora a contribuição para a formação étnica seja relevante, obviamente, a música, a culinária, a língua, são importantíssimos, do ponto de vista cultural, mas são aspectos que passam despercebidos pela grande maioria da população e que não recebe o tratamento que a escola, como difusora de saberes deveria contemplar.

A miscigenação étnica, infelizmente, é mais lembrada quando o Brasil lida com uma das suas chagas sociais que é o racismo. Tanto que uma atitude “politicamente correta”, para usar um termo recorrente foi evitar se referir aos negros no Brasil não como negros, mas como afrodescendentes. Perguntado ao Palestrante 1 se foi possível, no decorrer de suas palestras, mensurar sobre o grau de intolerância racial na relação com professores e alunos, se a questão é reconhecida no âmbito do ensino, respondeu que

Sim, dentro das instituições isso fica bem claro. Eles têm essa consciência. Muitos atos acontecem fora das instituições. Isso é o que me preocupa. Os alunos têm aquele entendimento, mas fora da instituição é onde os alunos se deparam com essa situação. E aí fica aquela pergunta: onde recorrer, quais são os próximos passos, o que fazer? Aí é onde a gente consegue perceber em que nível a gente está em relação a essa questão.

Concomitantemente lidamos com as questões raciais que, embora não fosse o objetivo do projeto, fatalmente seriam levantadas, e nesse aspecto, o projeto apresentou um acerto importante na escolha do palestrante de origem africana. A sua presença dissertando sobre cultura afrobrasileira na condição de um vivenciador das experiências foi significativa, para si mesmo e para os alunos, que viram na sua figura a representatividade identificável. Nesse sentido, o Palestrante 1 expressou:

[...] Eu me senti como alguém que está de fato contribuindo. É algo que sempre gosto. Contribuir onde eu passo. Acho que é muito importante a presença. Trazer essas pessoas. Que elas possam vivenciar na primeira pessoa. É muito importante levar essas pessoas para a sala de aula, passar conhecimentos. Eu senti muita positividade, fui bem recebido. Os alunos estavam muito interessados, faziam perguntas o tempo todo. A interação foi real.

[...] E pra mim também é gratificante, porque eu me sinto útil, valorizado, e também me sinto fazendo a minha parte como cidadão, como jovem na sociedade, o meu contributo. E pela educação eu me senti mais ainda grato por isso.

[...] Uma visão do tipo, poxa, é um cara negro falando sobre a gente, então muitos se identificaram. E muitos, a partir daquele momento começaram a se afirmar, começaram a ter outra postura na sociedade, no lugar que eles frequentavam, e eles começaram a perceber que eles realmente existem pessoas como nós que estão dentro da sala de aula que tem uma visão totalmente diferente daquilo que eles pensavam.

Apesar do palestrante ter sentido a conexão com os alunos, principalmente com os estudantes negros presentes, sua impressão quanto ao ensino de cultura afro-brasileira ainda evidenciou sofrer de um vazio, no sentido de aplicação da Lei 10.639/2003 em não estar conseguindo preencher, no âmbito escolar, as abordagens e ou o debate necessário. Indagado sobre sua leitura nesse sentido, o Palestrante 1 resumiu assim:

E esse projeto veio pra mostrar que justamente é importante a lei 10.639, ela tem que sair do papel, ela tem que ser vivenciada, ela tem que ser ensinada nas escolas de fato. Então é um projeto que tem que abranger as esferas municipal, estadual. Quem sabe na universidade a gente volte a falar sobre isso também, disciplinas que falam sobre afrobrasilidade.

[...] Eu me surpreendi, parecia uma coisa nova pra eles. Hoje em dia é impossível falar da cultura brasileira sem falar da cultura africana, muito menos dos povos originários.

[...] Os alunos precisam saber das suas origens, das suas raízes, da verdadeira história. Não só da África, mas também da história afro-brasileira, na verdade. Então eu vi que isso, para além de ser importante, é necessário a gente trazer isso pra sala de aula.

As questões problematizadas no decorrer das palestras e que puderam ser mais claramente apontadas pelo palestrante, como o desconhecimento da importância da influência da cultura africana sobre a brasileira (para alguns alunos, a África é um país e não um continente), para além da miscigenação étnica, o reconhecimento identitário e empatia, por parte de alunos negros (e até não negros), ao se depararem com um palestrante de origem africana, em maior ou menor grau, podem ser identificados nas falas dos alunos que participaram do projeto. Vejamos a seguir.

Aluna 1:

Achei muito interessante, porque muitas pessoas que vêm dar palestra pra gente são pessoas brancas e eu me senti representada porque é uma pessoa negra explicando, dando palestra. Porque é muito difícil as pessoas negras darem palestras sobre o assunto que eles vivem, que é África, que é o país deles.

Aluna 2:

Eu entendi ali, pela fala dele, que Brasil e África são bem parecidos, quase a mesma cultura. Tem gente lá na África que fala nossa língua. E isso é muito interessante pq os índios “descobriram o Brasil”. As pessoas falam que foram os portugueses, mas não, foram os índios que estavam aqui. E hoje tem pessoas africanas que conhecem nossa cultura, falam nossa língua, e isso é muito interessante.

[...] Muitas das pessoas que moram no Brasil, elas se insultam, fala dos africanos, falam de pessoas negras, mas aqui no Brasil, 60% da população é negra e ela mesma se insulta, fala mal delas mesmas, da nossa cultura.

Aluna 3:

Eu aprendi muito sobre a cultura, sobre os costumes deles. E vi um próprio africano, desperta a curiosidade na gente de procurar saber o que eles fazem, o que eles gostam, sobre o racismo tbem. É que muitas das vezes a gente não percebe, pois já está enraizada na nossa cultura.

[...] Me despertou muito interesse. Fiquei muito curiosa. Acredito que se fosse outro palestrante daqui não teria tanto impacto, mas como foi o próprio africano falando, foi bem interessante.

Aluna 4:

Eu vejo a África como um país muito diverso, em relação até à própria cultura deles. A palestra ajudou bastante em relação aos outros alunos, que às vezes nem tem conhecimento, eles veem de perto um africano, conseguem sair daquele racismo. Às vezes a gente vê a África como um país sofrido, onde tem muita fome e ver um africano que tem uma faculdade, tem um estudo pra isso ajuda bastante pq tem muitas pessoas que não tem conhecimento sobre isso e vem um africano estudado explicar pra a gente como é a vida lá. [...]

Às vezes a gente tem uma concepção de uma coisa, que às vezes na nossa cabeça é certo, mas na realidade não é. Vem uma pessoa formada, uma pessoa estudada, explica pra nós.

Eu já vi muitas pessoas que saiam de lá indignadas. Falando “meu Deus, eu pensava que era dessa forma e é dessa...” Por isso eu acho muito importante a persistência da palestra no ambiente escolar porque aprimora nosso conhecimento, às vezes de forma natural, às vezes numa brincadeira que a gente faz com o palestrante, uma gincana. Eu acho muito importante essa persistência.

Não é uma tarefa simples tentar, a partir da análise das falas dos alunos, mensurar o nível de profundidade de suas respostas sob o ponto de vista cultural, o que isso representa como demonstração do papel que a escola está exercendo na sua formação. Primeiro, porque a forma como as pessoas expressam seus conhecimentos é muito relativa e varia muito de acordo com o seu universo de experiência, o que corresponde ao senso comum. Nem sempre uma resposta aparentemente simples pode denotar limitação de conhecimento, porque algumas pessoas, menos comunicativas, mais introspectivas, têm dificuldade de exteriorizar conhecimento, ainda presas ao senso comum, ou as opiniões formuladas.

Apesar disso, é possível inferir que exista de fato algumas defasagens sobre

conhecimentos básicos das matérias escolares, das temáticas de História do Brasil e que podem ser observados no nível de escolaridade dos alunos participantes do projeto. Tais constatações podem e devem servir de parâmetro para a atuação da escola, na forma como seus conteúdos são contemplados. Ou seja, o exercício necessário ainda está na construção da argumentação crítica e não restrito apenas ao universo da opinião.

Essa mesma observação é válida para outros temas que possam estar contemplados nos chamados temas transversais, como questões sobre racismo, intolerância, preconceito, etc.⁵¹ Esse tipo de temática é mais sensível porque inclui valores pessoais, subjetivos, que podem, eventualmente, ser introjetados na consciência dos alunos a partir de suas formações familiares, inclusive as crenças religiosas que professam. A forma como os alunos lidam com esses temas podem ser reveladores dessas questões, tanto no nível de profundidade com que abordam os temas, como nas posições que defendem.

Tais problematizações, expressas de forma mais compatível com a idade e a maturidade intelectual dos estudantes de ensino médio do CEM Tiradentes, podem ser apontadas, de forma mais consistente pelo professor. Suas pontuações levam em consideração, inclusive, as implicações que abordagens culturais possuem no âmbito pedagógico. A seguir, o que aponta o Professor 1 sobre sua percepção do conhecimento da afrodescendência na sociedade brasileira entre alunos e professores, sua argumentação se aproxima da argumentação do Palestrante 1, no sentido da baixa percepção. O professor, como o palestrante, é também um negro:

A percepção do conhecimento sobre africanidade e afrodescendência entre professores e alunos ainda é muito baixa. Os professores, de um modo geral, não têm conhecimento sobre a história da África e do afro-brasileiro, e por sua vez, os alunos, pela própria condição social, pela estrutura da sociedade racista, não possuem maiores informações sobre essa realidade do racismo, sobre a exclusão ao negro à negra na sociedade brasileira.

Sobre sua condição de cidadão negro atuando na área da educação, sua posição também expressa uma lacuna na forma como a escola trata da questão da africanidade.

É muito importante a questão da identidade. Lembro-me que quando comecei a lecionar, no início dos anos 2000, na Universidade Federal do Piauí, como professor substituto do departamento de geografia e história, houve uma demarcação de espaço

⁵¹ Os temas transversais, no contexto educacional brasileiro, surgiram em caráter oficial no ano de 1997, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e foram absorvidos pela BNCC, no ensino infantil e fundamental, em 2017 e no ensino médio, em 2018. Tratam-se de eixos inseridos na versão de 2019 (BRASIL, 2019) como Temas Contemporâneos Transversais (TCT's) e abordam vários temas que fazem parte do cotidiano dos estudantes buscando contextualizar o ensino com a realidade dos mesmos. Os TCTs abordam seis macroáreas temáticas: Cidadania e Civismo, Ciência e Tecnologia, Economia, Meio Ambiente, Multiculturalismo e Saúde.

social no nosso departamento, conseqüentemente entre os alunos, porque eu fui o primeiro professor a falar sobre a história da África, no departamento, e de certa maneira, aprofundar as discussões étnico-sociais na sociedade brasileira. Até então, o que se abordava sobre a questão do negro, no Brasil, era na perspectiva da escravidão. Mesmo numa historiografia revisionista, havia uma percepção superficial por parte da socialização dos colegas docentes sobre essa questão. E pelo fato de ser militante, negro, e de ter um conhecimento prático sobre as relações do que é ser negro no Brasil, isso aprofundou o entendimento aos alunos. E isso trouxe uma relação de identidade e poder [...]

E quando você tem um negro que traz essa discussão, ele traz representatividade, então isso foi o meu caso. Nós conseguimos proporcionar representatividade e visibilidade, autoestima, a muitos negros e negras que foram que foram alunos meus.

Quanto à possibilidade de mensurar, a partir das relações pedagógicas, o grau de intolerância racial, no decorrer da realização do projeto, e considerando suas experiências na sala de aula, diz o Professor 1:

Sim. Sem dúvida, a partir das relações pedagógicas, em sala de aula, e até mesmo fora da sala de aula, foi possível compreender a dimensão do que é o racismo na escola. A escola é uma relação de poder, é um aparelho ideológico. E por ser um aparelho ideológico, demarca um espaço de conflito, porque é um espaço de poder. E o racismo é uma relação de poder, então o racismo está muito presente no interior da escola, e a escola representa isso, porque a escola é fruto de uma construção social, por mais que escola na teoria tenha um discurso de desconstruir valores comuns, mas na prática isso ocorre, porque a escola é construída através de pessoas. [...]

Porque mesmo na escola não há uma discussão, não há um debate, para quebrar essas correntes da forma que merecíamos, que era exatamente de fazer da escola um espaço de abolição. Abolição de combate ao racismo, à xenofobia, de abolição ao machismo, de abolição às ideias de opressão aos LGBT's, enfim, a escola, infelizmente, com as suas práticas pedagógicas ainda fica muito distante da inclusão social, na perspectiva de fazer, pensar, e de proporcionar um ser humano com capacidade crítica, fraterna, igualitária.

Em relação ao Projeto Afrobrasilidade e que tipo de relação de ensino estabeleceu na escola participante, entre os alunos e docentes, sua fala denota a importância que o projeto representou.

O projeto, sem dúvida alguma, é um projeto que proporciona uma abolição e isso traz representações, porque a escola é um espaço de poder, e portanto, sofre influências e transmite influências. O projeto vem exatamente desconstruir, se contrapor ao sistema comum, ao senso comum, é um projeto que busca o senso crítico. Fazer com que as relações pedagógicas não sejam encaradas numa perspectiva linear ou positivista, mas numa perspectiva de questionamento, de proporcionar o empoderamento ao negro e a negra.

Tanto as percepções do palestrante, quanto dos alunos e do professor apontam para a validade de projetos dessa natureza. De fato, mesmo com a existência de leis específicas que visam tratar com mais importância as relações culturais entre Brasil e África e todas as implicações delas recorrentes, ainda é possível perceber um espaço enorme de vazio nesse sentido.

Diante disso, considera-se que o Projeto Afrobrasilidade na Escola, realizado em parceria com a ECOTERRA e da escola pública, foi importante na medida em que oportunizou a uma instituição de ensino, seus professores e alunos, tratar dessas temáticas podendo contar com um palestrante oriundo de um país africano de língua portuguesa, formado em cursos de pós-graduação em instituição de ensino superior de Palmas, conhecedor, portanto da realidade cultural do seu país de origem, mas também afeiçoado com o sistema educacional brasileiro. Embora todo projeto educacional possa e deva sofrer críticas, é também importante apontar suas virtudes. A parceria entre escola e organizações civis que atuam na área da educação deve sempre ser comemorada e estimulada. No caso deste projeto em particular, os recursos oriundos do edital de financiamento público possibilitaram à ECOTERRA contratar palestrante, financiar a estrutura para o registro audiovisual dos eventos (fotos, filmagens, postagem de todo o trabalho na internet, etc). Quanto à avaliação crítica, é imperativo admitir que um aspecto a ser melhorado, em projetos dessa natureza, é a questão da continuidade, embora pareça claro que tal responsabilidade não pode ser de uma entidade civil parceira da escola, senão uma iniciativa da própria escola, mesmo que seus parceiros sejam chamados a participar. Na medida em que os projetos se circunscrevem aos seus acontecimentos naquelas datas programadas, o alcance dos seus propósitos pode se restringir, do ponto de vista das possibilidades de contribuição pedagógica e curricular.

4.3 Projeto Enraizado

O projeto Enraizando também foi contemplado pelo Prêmio Aldir Blanc, em 2021, por meio de edital do Governo do Estado do Tocantins, com apoio do Governo Federal, via Ministério do Turismo e a Secretaria Especial da Cultura, pelo Fundo Nacional de Cultura. O recurso financeiro do projeto foi aplicado para organizar a logística de deslocamento, pagar os palestrantes, equipe de coordenação e áudio visual.

O referido projeto teve como objetivo valorizar e visibilizar os conhecimentos ancestrais, relativos às diferentes formas de cura manifestadas no saber popular, dos povos do Cerrado, da Serra do Lajeado em Palmas, Tocantins. Foi realizado no período junho de 2021 a junho de 2022, na Escola Estadual Liberdade, em Palmas, para o público de quarenta alunos do Ensino Médio.

No texto de introdução do projeto submetido ao edital, ressalta-se não somente o desejo de divulgar a existência da prática da utilização dos vegetais no tratamento das doenças

como também uma forma de empoderar, pela visibilidade, os detentores dos conhecimentos tradicionais, que são repassados, via de regra, pela tradição oral, entre gerações de famílias.

Contanto com a participação de vários raizeiros, inclusive de origem indígena, foram realizadas diversas apresentações em que os convidados compartilharam seus conhecimentos com os alunos da Escola Estadual Liberdade. Além disso, foram gravados vídeos em que os convidados ensinaram o cultivo de canteiros de plantas medicinais, bem como o processo de produção de rapé à base da casca do pau pereira.

Do projeto resultou, ainda, um viveiro experimental de mudas de plantas medicinais na Escola Estadual Liberdade em Palmas, a edição de um *ebook*, organizado pelo idealizador e monitor do projeto (Fernando Gomes da e Silva). O livro faz um registro fotográfico da flora do cerrado, principalmente da Serra do Lajeado; fotografias, um pequeno histórico e registro de experiências de alguns raizeiros, além de receitas de medicamentos feitos com plantas e raízes com suas respectivas indicações.

Os detentores dos conhecimentos tradicionais no manejo de plantas e raízes são parceiros importantes dos naturalistas e biólogos nos projetos de preservação da diversidade biológica⁵². O conhecimento das populações locais auxilia no mapeamento, na catalogação da diversidade da flora, por exemplo, além de esses locais transferirem aos cientistas e estudiosos a destinação desses vegetais na cura de doenças. Como afirmam Diegues et al (2000, p. 18)

Em numerosas situações, na verdade, esses saberes são o resultado de uma co-evolução entre as sociedades e seus ambientes naturais, o que permitiu a conservação de um equi- líbrio entre ambos. Isso conduziu ao interesse pela diversidade cultural, que também está ameaçada pela mundialização de modelos culturais dominantes [...]

É comum que se estabeleçam algumas dissensões entre o conhecimento científico e o conhecimento tradicional, possivelmente entre a universalidade daquele, em detrimento da localidade deste. De acordo com esse pensamento, Cunha (2007), discorda da suposta universalidade do conhecimento científico, considerando esse caráter herdeiro das ideias medievais segundo as quais a ciência tinha como missão a revelação do plano divino. Segundo essa autora,

O conhecimento científico se afirma por definição, como verdade absoluta até que outro paradigma o venha sobrepujar [...]. Essa universalidade do conhecimento científico não se aplica aos saberes tradicionais – muito mais tolerantes – que acolhem frequentemente com igual confiança ou ceticismo explicações divergentes cuja

⁵² Os raizeiros, pessoas com conhecimentos sobre o poder medicinal das ervas, são essencialmente ambientalistas na medida em que contribuem para a preservação da flora, da importância de cada planta dentro do ecossistema.

validade entendem seja puramente local (CUNHA, 2007, p.3)

Quando se fala em plantas medicinais relacionadas ao campo dos saberes populares, um dos primeiros questionamentos que despontam é exatamente o seu caráter não científico e, portanto, as dúvidas quanto à sua eficácia ou, alguns casos, sua preferência sobre os medicamentos alopáticos, sabidamente provocadores de efeitos colaterais importantes.

Quando se analisa as falas dos raizeiros, pessoas que trabalham os conhecimentos populares, de um modo geral, é perceptível que há em comum entre eles (mesmo entre os povos primitivos), o fato de seus conhecimentos serem aprendidos pelos seus familiares mais velhos, ou mesmo os mais velhos, independente dos laços familiares, entre membros de sua comunidade. Xavier e Flô (2015, p. 310), fazem esse apontamento:

Dessa forma, consideramos os saberes populares como um conjunto de conhecimentos elaborados por pequenos grupos (famílias, comunidades), fundamentados em experiências ou em crenças e superstições, e transmitidos de um indivíduo para outro, principalmente por meio da linguagem oral e dos gestos.

Ponto de vista semelhante expressa Lopes (1993, p. 18), quando diz que o

Saber popular é fruto da produção de significados das camadas populares da sociedade, ou seja, as classes dominadas do ponto de vista econômico e cultural. As práticas sociais cotidianas, a necessidade de desenvolver mecanismos de luta pela sobrevivência, os processos de resistência constituem um conjunto de práticas discursivas formadoras de diferentes saberes.

Esses conhecimentos, entretanto, costumam ser exercidos, via de regra, nos limites das relações familiares, para tratamento de doenças entre os membros da família ou, quando muito, para integrantes da comunidade que buscam socorro exatamente entre aqueles que manifestam tais conhecimentos. Quando se trata de pensar em levar esses conhecimentos para a escola, em forma de saberes que possam fazer parte, eventualmente, dos currículos oficiais, a questão costuma girar em torno do seu caráter científico ou não.

Xavier e Flô (2015), apontam que os saberes populares estabelecem um distanciamento da ciência na medida em que esta promove uma ruptura com o senso comum, apesar disso, os saberes populares, do qual os raizeiros fazem parte não estão inseridos no senso comum em razão de serem produzidos por grupos específicos. “São conhecimentos que permitem ao grupo viver melhor, mas não têm a função de orientação, como o senso comum. O saber popular é, portanto, múltiplo, no sentido que é diferente para cada comunidade” (p. 313). Quando cotejado com o saber científico, “o que não se busca é uma igualdade

epistemológica entre os saberes populares e científicos, mas a pluralidade dos saberes, considerando-os como possíveis e válidos dentro de seus limites de atuação” (p.313).

A questão dos limites de atuação para os saberes populares também é apontada por Lopes (1993). Não se pode perder de vista que, em razão da classe social de quem produz esse tipo de saber, ele fica à margem das instituições formais. O melhor que pode ocorrer é que os produtores desses saberes se organizem em micro instituições, “dispersas e distantes dos saberes que têm seu estatuto de cientificidade garantido pelos mecanismos de poder da sociedade” (p. 19)

Ao discutir questões de currículo, Xavier e Flô (2015) apontam para o debate que envolve a inserção dos conhecimentos populares no currículo escolar. As autoras ressaltam que, embora os PCN’s dê importância à diversidade cultural, a abordagem dos parâmetros não considera as razões pelas quais as diferenças se constituíram. Como a predominância acaba sendo de uma cultura dominante, as desigualdades entre tipos diversos de cultura ficam naturalizadas. As autoras concluem que

Nesse contexto, importa questionar o status de superioridade da ciência e buscar novas possibilidades, nas quais a ciência seja uma dentre outras formas possíveis de se ler o mundo, para que outras alternativas possam habitar o currículo escolar. Não se trata de subordinar o conhecimento científico ao popular, mas de reconhecer os saberes populares como uma dentre outras formas de conhecimento.

Para além das polêmicas que envolvem a primazia de um tipo de conhecimento para outro, as questões de status ou o fato do conhecimento científico estar associado a um tipo de instância de saber elitista, levar para a sala de aula um conhecimento com o qual os alunos possam se identificar, estabelecer empatia e se reconhecerem nele, pode ser uma forma de criar atrativos para o ensino.

Como parte das reflexões apontadas, seguem especificamente abordagem do projeto, da participação dos envolvidos na sua realização.

A obtenção de informações a partir das representações junto aos raizeiros não ocorreu por meio de questionários formais, mas foram obtidas através das *lives* realizadas pelos organizadores do projeto, bem como nos diversos vídeos gravados, os quais estão disponíveis na página da ECOTERRA e outras redes sociais⁵³. Vale acrescentar que algumas dessas *lives* foram gravadas em “rodas de conversas”, realizadas na escola. As primeiras leituras aqui apresentadas acerca do Projeto Enraizado vêm da fala do idealizador e responsável pela

⁵³ Foram assistidas seis *lives*, via Youtube, com tempo de duração superior a uma (01) hora ou sessenta minutos.

execução do projeto, a quem se denominou como Mediador, uma vez que sua participação não se deu exatamente como um palestrante.

O Mediador, autor e responsável pelo projeto, o qual se considera um aprendiz de raizeiro, em resposta à pergunta sobre a contribuição histórica cultural do projeto e qual tipo de conhecimento concedeu para a cultura e os saberes em geral, o mesmo apontou para a importância de dar luz ao conhecimento não científico e ancestral dos raizeiros:

Assim como no Goiás, no Nordeste, aqui a gente tem muitos raizeiros que têm muitos conhecimentos que estão guardados, ninguém sabe onde, e quando a gente começa procurar a gente encontra. É como se fosse garimpar tesouros, são pessoas que detêm esse conhecimento e, que ajudam as comunidades com seus saberes, curando as pessoas, física, inclusive. Sentimos necessidade de dar à luz essas pessoas.

Ao se referir à importância de levar o raizeiro para dentro da escola, continua o Mediador:

Quando fui para as escolas, fazer o trabalho junto com as escolas, que estava dentro do projeto, uma atividade importante, de levar essas informações num espaço público, num espaço mais importante que a sociedade tem que é a escola. Que é onde as crianças são formadas. Então, ao entrar nesse espaço, com outros raizeiros, e apresentá-los, compartilhar informação, e conversar com os alunos, é muito interessante.

Os depoimentos dados pelos (as) raizeiros (as) demonstram como a experiência de falar sobre seus conhecimentos, a forma como se apropriaram do saber, da possibilidade de ajudar alguém a se curar de algum mal, mostra a importância de se intercambiar a cultura escolar, o ensinar, com a experiência do saber empírico. Foi uma tônica geral entre essas pessoas o caráter ancestral da forma como esses conhecimentos são repassados. A seguir, observaremos a “voz” deles.

Contudo, convém explicar, antes, que o Projeto Enraizando aconteceu no meio da pandemia da Covid 19, ocorrida entre os anos de 2020 e 2021 e teve, em virtude disso, a maior parte de sua apresentação de forma virtual (vídeos gravados e *lives*), assim como algumas transcrições de falas que foram extraídas das apresentações, tanto dos palestrantes, como de professores ou, eventualmente, de alguma intervenção de alunos nas *lives*.

A primeira apresentação do projeto ocorreu em 27 de agosto de 2021, às 9:00 h na Escola Estadual Liberdade, em Palmas -TO. Nessa oportunidade, o moderador conversou com a primeira raizeira (Raizeira 1). Quando perguntada pelo Mediador sobre como surgiu o seu interesse pelas raízes, a Raizeira 1 explicou que na região de Taquaruçu havia pouca gente que trabalhava com esse ramo de produzir medicamentos com ervas e raízes.

A Raizeira⁵⁴, de origem cearense, vende seus produtos nas feiras, da cidade de Palmas. Além de ser uma forma de perpetuar os conhecimentos que vieram da família, também representa um meio de subsistência, na medida quando as pessoas a procuram para adquirir as ervas, querem um produto com o qual possam “fazer chá pra gripe, dor de garganta, pra imunidade”. Uma vez sabendo, pela Raizeira, a serventia de uma folha, uma raiz, “o chazinho, qualquer um pode fazer em casa...às vezes pra uma dor de barriga... gases. Toma o chá, ele vai tirar na hora”. Não necessariamente o consumidor de produtos naturais está procurando um “remédio” como o faz quando procura um fármaco, na farmácia. Às vezes são pessoas que querem mudar os hábitos de consumo para um estilo de vida mais natural.

A questão da dosagem, explica a Raizeira, é estabelecida mais pela experiência, mas que o remédio “tem que ser fraco, senão pode prejudicar a saúde. Algumas raízes apertam e podem causar prisão de ventre”. Ela trouxe de amostra algumas ervas com as quais costuma trabalhar. O coentro, cujo chá deve ser feito com as sementes inteiras ou maceradas, “serve pra expectorar e pra dor de garganta”; a erva doce “é calmante...ajuda a dormir”; a marcela, que se parece com o coentro, “dá mais é no Ceará...ele é de lagoa, dá mais é na lagoa...é ótimo para o intestino...desincha, porque amarga bastante”.

Diferentemente de outros raizeiros, a Raizeira 1 trabalha com a produção das ervas (seleção, desidratação, embalagem artesanal, etc), mas não produz a “garrafada”⁵⁵, nem atende as pessoas na sua casa, uma vez que produz “a garrafa” (remédio contido na garrafa de vidro) de acordo com a necessidade do “paciente”. O atendimento personalizado faz parte do perfil mais tradicional do raizeiro, que atua, ao mesmo tempo, como um curandeiro e como um agente social, uma vez que as pessoas que o procuram costumam ser parte da comunidade em que ele vive e de condição financeira precária.

A segunda apresentação do projeto foi realizada no dia 26 de outubro de 2021, com um raizeiro mais tradicionalista, também tendo o Fernando Amazônia, membro da ECOTERRA, como moderador. Embora aberta ao público, teve como alvo principal os alunos do ensino médio da Escola Liberdade.

⁵⁴ Natural de Tauá, no Ceará. Reside em Palmas, no Tocantins, há mais de 21 anos. Trabalha na maior da cidade, feira localizada na quadra 304 Sul, que ocorre nos dias de terças e sextas feira da semana. Também expõe seus remédios raizeiros na feira da quadra 112 Sul, às quintas-feiras e, na feira do bairro Aurenny I, aos sábados e domingos. Todas localizadas na cidade de Palmas.

⁵⁵ Garrafadas são designações genéricas utilizadas pelos raizeiros para se referirem aos remédios feitos à base de ervas medicinais, quando em forma líquida, normalmente acondicionados em garrafas de vidro ou plástico.

O Raizeiro 2⁵⁶ é oriundo do Nordeste, estado do Piauí, residindo no Tocantins desde 1967, quando ainda era parte do norte goiano. Seu aprendizado no manejo das raízes se deu, segundo informações no seu vídeo-entrevista, na convivência com os idosos⁵⁷. Ainda muito jovem, ia indagando aos antigos sobre a serventia de determinadas ervas e a forma de fazer as garrafadas. À medida que foi fazendo seus remédios, dando para os amigos, recebeu desses a aprovação de que realmente tinha funcionado para o problema de saúde do qual se queixavam. Foi assim que teve o ofício de raizeiro “aprovado”. Encontra-se efetivamente, nessa atividade, há dezoito anos.

As garrafadas que o raizeiro prepara são de “barbatimão, parerê, pau da vitória, babosa, raiz da caninana e outros, sendo esses os mais comuns”, e de certa forma, as mais procuradas. A raiz da caninana, que o raizeiro diz ter muito, como nativa na sua própria terra, é indicada para problemas ósseos, principalmente dor na coluna. Já o parerê, o Raizeiro 2 indica para problemas de rins, pressão alta, colesterol. As mudas que plantou na sua terra veio de Imperatriz, no Maranhão. Raízes amargas, como o pau da vitória, ensina, ser bom pra problemas nos rins e colesterol alto. O próprio raizeiro faz uso da maioria das garrafadas que produz para as pessoas.

Boa parte das plantas que utiliza em suas garrafas são plantadas no seu próprio quintal, caso específico da raiz da caninana, cuja feitura se processa com a maceração da raiz, que é colocada de molho depois com água. Esse remédio também pode ser feito, conforme ensina, também com vinho. A medida seria de cinco raízes pequenas, maceradas, para dois litros de água. As garrafadas que, ao ser preparadas sempre sob encomenda, são vendidas a R\$ 50,00 (cinquenta reais), no tamanho de dois litros. A garrafa do parerê, é recomendada para problemas renais e infecção de urina (esse remédio, inclusive, tem efeito diurético). A eficácia do medicamento, no seu caso, é confirmada sempre com o *feedback* dos seus clientes, os quais lhe informam sempre do resultado do uso do remédio. O Raizeiro 2, não tem uma medida específica do preparo do parerê (que é feito com o cozimento das folhas). Explica que utiliza “dois molhos na mão” para dois e meio a três litros de água, que após apurado, se reduz a dois litros. Apesar de verde, a folha do parerê produz um chá avermelhado após o cozimento.

Diferentemente da Raizeira 1, que trabalha com a coleta, desidratação e embalagem

⁵⁶ Sua primeira passagem, na década de 1960 pelo estado do Goiás, durou 10 anos. Retornou, já para o estado do Tocantins em 1990. Reside no Setor de Chácaras Santa Fé, na cidade de Palmas, no Tocantins.

⁵⁷ Disponível em <<https://ecoterranadefesavida.blogspot.com/2022/05/projeto-enraizando-videos.html>> Acesso em: 04 maio 2023.

das ervas e raízes para venda nas feiras de Palmas, o Raizeiro 2 pode ser enquadrado em uma categoria de profissão, não reconhecida oficialmente, mas que, de alguma forma contribui com seus saberes para a saúde pública. De certa forma, representa a figura do curandeiro, do Pajé, nas comunidades originárias, o qual lida com um tipo de conhecimento classificado como não científico, mas não menos importante, pois é transmitido basicamente pela tradição oral, pelo conhecimento empírico. Acerca desse tipo de conhecimento, Sabrina D'Álmeida (2018, p. 238), em entrevistas com as raizeiras, obteve a partir de uma delas, a seguinte resposta: “os conhecimentos tradicionais são herança. Não têm donos, têm herdeiros. Não têm preço, têm valores”.

A terceira apresentação aconteceu também no dia 26 de outubro de 2021, às 14 horas, tendo como convidado um segundo Raizeiro do sexo masculino. Contou com o mesmo moderador e a escola convidada também foi a Escola Estadual Liberdade⁵⁸. Diferentemente das duas *lives* anteriores, que foram transmitidas de um pequeno espaço interno, esta foi gravada e transmitida diretamente do pátio da escola parceira, em uma pequena roda presencialmente que incluía também alunos e professores.

O interesse do Raizeiro 3⁵⁹ pelas ervas medicinais se deu quando ainda morava no Piauí, por volta dos sete anos de idade. Conta que ficou impressionado com a eficiência na indicação de um farmacêutico da cidade que, além dos medicamentos alopáticos, também trabalhava com manipulação de remédios. Com ele, viu as primeiras indicações das “mezinhas” para os mais diversos males. Para os “males de mulher”, a folha da negramina (*siparuna guianensis*), muito boa, especificamente, para problemas relacionados à menstruação. O ciclo menstrual que não fluía era conhecido à época, explica o Raizeiro 3, como “empacamento” (o fluxo sanguíneo estava empacado). A folha da planta era macerada num pilão, extraia o sumo ao qual era acrescentada uma pitada de sal. Para os problemas de indigestão, informa que existem algumas folhas que servem como remédio e devem ser feitas em infusão, sem doce e com uma pitadinha de sal: a casca da laranja desidratada (devia secar na sombra), a folha da mangueira, como amarelecida, assim como boldo, bom também para esse tipo de problema. No entanto, informa que a referida folha não era conhecida quando era criança. Para gripe e febre, recomenda o chá da folha da laranja.

⁵⁸ A participação da Escola foi em maior número por ter sido a instituição convidada para a parceria do projeto, entretanto, o vento estava aberto e outras pessoas entraram e participaram, tomando conhecimento do evento por outros participantes.

⁵⁹ Natural do Estado do Piauí, reside no distrito de Taquaruçu, a 40 km de Palmas, desde 1953.

Com relação à dosagem e concentração da substância medicinal das ervas, deve-se observar o critério do equilíbrio. Ao serem fervidas, as ervas “costumam dar uma cor amarelada. Se estiver muito escura, é porque tá forte, então deve-se acrescentar mais água. A quantidade consumida deve ser de uma xícara até um copo americano, é o suficiente”, ensina. “A dosagem, maior ou menor, é de acordo com a gravidade do problema”. Um indício, por exemplo, de alguém estava com um problema de digestão, era “começar a arrotar ruim ou arrotar azedo”, explica o raizeiro.

Para problemas estomacais, recomenda também a malva grossa ou malva do reino. Uma planta da família da hortelã que além de eficiente é refrescante. Assim como a erva-doce, são ervas delicadas, no sabor, e, portanto, mais apropriadas para crianças. Ao explicar sobre os problemas estomacais, o raizeiro abordou a questão da gastrite. Explicou que seu agravamento se dá com o consumo, entre outras coisas, de frutas ácidas, como laranja e limão. O abacaxi, embora seja também uma fruta ácida, “é o melhor remédio pra extrair pedras dos rins, mas se tem gastrite é péssimo”, ensina. “Agora remédio do mato que é bom pra gastrite e até úlcera, é a mangabeira. Tanto faz ser a casca como a folha tudo é bom pra gastrite e pra úlcera”.

O que levou o Raizeiro 3 a se dedicar efetivamente a esse ofício, no sentido de produzir as garrafadas, as ervas e raízes para venda nas feiras, foi exatamente sua necessidade pessoal. Embora já conhecesse muitas dessas ervas e suas utilidades para determinados tipos de doenças, sempre foi muito saudável e não sentia necessidade de experimentá-las pessoalmente. Foi com a idade veio o acometimento das doenças (problemas de próstata, apendicite, etc).

Houve outras apresentações com mais três outros raizeiros, entretanto, as informações apresentadas se repetem em sua maior parte, o que já foi informado anteriormente pelos raizeiros mencionados, principalmente no que diz respeito às plantas utilizadas como mezinha. Além do mais, os três raizeiros com falas mencionadas aqui, foram os três que também compareceram pessoalmente na escola e tiveram contato com os alunos. Por outro lado, é pertinente, apresentar aqui informações prestadas pelos raizeiros indígenas posto que, para estes, a relação com os elementos da natureza é diferente dos raizeiros “brancos”.

Raúl Limón (2021), em matéria para a versão online do El País, aponta para a perda de referências culturais dos indígenas. No caso específico da matéria, no aspecto linguístico, com o desaparecimento das línguas faladas e, conseqüentemente, dos conhecimentos mantidos por esses falantes. Referindo-se às plantas medicinais e embasado em estudos científicos

realizados na região amazônica, como o de Rodrigo Câmara Leret e Jordi Bascompte⁶⁰, Limón, citando Câmara Leret, (2001, p. 3), aponta que “a singularidade do conhecimento indígena associado a línguas ameaçadas sugere que a perda destas será ainda mais crítica para a extinção do conhecimento medicinal do que a perda de biodiversidade”. A relação dos povos originários com a floresta, as plantas e seu poder de cura, tem um quê de ancestralidade, algo que, para muito além do tratamento para alguns males, significa a sua fixação com a terra, seu pertencimento, uma das formas como sua identidade e sua cultura são construídas.

A Raizeira Indígena1, reflete bem esse tipo de relação com as plantas. Embora já seja uma anciã e ainda more na aldeia (Aldeia Salto, reserva indígena Xerente, em Tocantínia, Tocantins), tomamos como referência o ano de 2021, quando da realização do projeto. Não ocupa a função de Pajé, como é o caso do Raizeiro Indígena 2, uma vez que essa função, nas tribos indígenas, é destinada majoritariamente aos homens. Como raizeira⁶¹, no dizer dela própria é coisa de Avó, que produz suas mezinhas prioritariamente para a cura dos familiares, principalmente dos netos. Reproduz, com isso, o conhecimento que recebeu de seus ancestrais e vai, aos poucos, repassando para seus descendentes. Nas suas palavras: “é a vovó que cura...que dá os remédios...”. Suas mesinhas também são oferecidas a outros meninos da aldeia.

Do algodão, que é plantado pelo povo da aldeia, ensina a Raizeira Indígena1, extrai-se medicamento tanto da folha quanto da semente. Misturado com mastruz, é bom para tosse, catarro, gripe. Explica que os remédios que os brancos tomam é caro e nem sempre eficaz. “o remédio de vocês é cara (sic) e às vezes presta, às vezes não presta...Deus deixou o remédio pra vocês, mas deixou pra nós também...e é tudo do mato”. E continua: “eu tenho sete filhos, que Deus me deu...eu criei tudo, normal... eu nunca fui no hospital”.

Quanto ao Raizeiro Indígena 2, trata-se de um ancião, com 87 anos à época da realização do projeto. É um líder na Aldeia Salto do povo xerente, raizeiro e Pajé, detentor de conhecimentos tradicionais com relação ao poder medicinal das plantas. Tem nove filhos e 76 netos. Explica que é comum que se reúna à noite, com os mais novos, para pedir que não se esqueçam dos ensinamentos dos mais velhos. Seu aprendizado se deu com seu avô, a quem perguntava, a cada vez que fazia um remédio, para que ele servia. Além do avô, procurava os outros curandeiros sobre seus conhecimentos, o nome das plantas e raízes e para que serviam.

⁶⁰ O estudo de Rodrigo Câmara Leret e Jordi Bascompte foi publicado originalmente em inglês na Revista PNAS, uma publicação científica vinculada à *Arizona State University* e está disponível na internet, na página: <<https://www.pnas.org/doi/10.1073/pnas.2103683118>>

⁶¹ O termo raizeiro, de modo geral, não é utilizado na cultura indígena, onde os mais velhos adquirem o conhecimento ancestral e o utiliza para cura das doenças na aldeia.

Explica, ainda, que, na sua cultura e relação com a natureza, o primitivo também aprende em sonho. As próprias plantas falam e ensinam qual é o seu poder curativo. Sabe da serventia de muitas plantas para muitos males: gripe, febre, dor de cabeça, feridas no corpo e até pra picada de cobra. Pra picada de jaracuçu o remédio é a raiz de “depazé” (que não sabe o nome em português dessa planta). “Meu genro curou o filho picado de cobra com o óleo...tirando o veneno de cobra, né!”.

Para o indígena, a relação com a natureza, nesse caso específico, com as plantas e seu poder de cura, há um caráter transcendente, divino. É mais do que um produto com poder medicinal, é uma forma de relação divina:

Deus deixou pra nós indígenas as planta, é nosso farmácia...não sei se deixou pros branco também, se eles sabe, se conhece pra que serve. A gente não pode acabar. É importante é manter vivo. Isso a gente pode pedir pra nossos filho, nossos neto, pra quando nós morrer, pra poder segurar aquelas mata, que é nosso farmácia. Não pode acabar. Nosso vivência é isso, que Deus deixou pra nós.

Ao ser indagado sobre que recado, que mensagem deixaria para os mais novos, disse:

eu sempre reúne, de noite, tem vez que é de dia, eu conta tudo, explica tudo...pedindo pra não esquecer, pra não largar... não esquecer nosso do mato... não ir direto pra rua, adoeceu, não ir direto pra rua, cura primeiro...procurando o Pajé, não precisa nem de soro da rua. O pajé sabe o que vai fazer, sabe o que vai dar força, curar.

A fala do Pajé, registrada em vídeo, junta a tecnologia digital aliada à importância da oralidade como forma de preservar culturas, conhecimentos, saberes primitivos.

No âmbito dos educandos, considerando, inclusive, que o professor também aprende ao ensinar, o contato com esses conhecimentos ancestrais das ervas medicinais, da sabedoria popular expressa pelos raizeiros, as impressões são bem diversas e demonstram o quanto o projeto deixou raízes culturais importantes.

O Professor 1 apresenta uma impressão geral do quão importante era para a escola, estar recebendo o projeto nas suas dependências:

É um prazer ter uma equipe na escola, tratando de temas importantes dos nossos ancestrais, das nossas vidas, que aquilo nos pertence, é uma passagem da nossa vida...trazer ela pra nosso presente. Fazer com que os jovens, as crianças e a sociedade possam perceber a importância desse trabalho que é feito através dos raizeiros...das plantas que são medicinais...é de suma importância usar as ferramentas que nós temos. Usar os mecanismos da nossa vida, da nossa sociedade, da natureza principalmente, que são as plantas medicinais. As raízes que curam, verdadeiramente.

Entre os alunos não foi diferente. Além das surpresas sobre o poder específico de ervas, folhas e raízes, de certa forma, despertou em alguns certa empatia uma vez que já dispunham de experiências pessoais por meio de pessoas da sua família. A se notar que quando se fala em

medicina natural, do remédio caseiro, isso sempre esteja associado à figura do familiar mais velho, o que reafirma o caráter de ancestralidade que esse tipo de conhecimento implica. Eis como os alunos manifestaram essas impressões.

Aluna1:

O que eu observei é que além dos conhecimentos recebidos na escola, é muito importante receber outros conhecimentos, principalmente de pessoas de fora, pessoas mais velhas, como o senhor que veio, ele trouxe bastante conhecimento, tirou nossas dúvidas, e foi um momento interativo, bom pra nós alunos sairmos do ambiente escolar, mas absorver conhecimento do mundo e do dia a dia.

A importância da descoberta de que estava ali, na escola, como forma de saber, aquilo que a aluna já experiêcia na sua vida doméstica:

Eu acho muito importante, até porque minha avó trabalha bastante com o conhecimento natural. Ela trabalha com remédios caseiros. E eu percebi, porque até então eu achava que era mais dela, que era entre nossa família, mas não. Eu percebi que é algo mais além, que muitas pessoas utilizam de remédios de raízes naturais, de plantas, optam por remédios naturais.

E como esse conhecimento, essa cultura, pode se perder na medida em que, para uma geração atual, não exerça mais tanto interesse ou mesmo, em termo de eficácia, quando esses tratamentos são cotejados com o saber científico, que produz as substâncias que podem ser adquiridas nas farmácias:

Eu acho que ela tá se perdendo. Porque nós jovens, a gente sabe muito pouco. A gente sabe do básico, dos chás, mas a gente não sabe o tanto que o pessoal de antigamente, porque a gente acaba optando por remédio, antibiótico de farmácia. Então a gente deixa os naturais mais de lado e acaba perdendo todo esse conhecimento.

E finaliza, fazendo, inclusive, uma proposição:

Eu acho que eles deveriam trazer isso pra escola, mais vezes, com diversas pessoas, porque no projeto, querendo ou não, foram poucas pessoas que conseguiram participar e absorver esse conteúdo. Seria interessante se a gente tivesse até em trilhas esse tipo de conhecimento. Então acho que seria bastante legal, trazer raizeiros pra escola, pra conviver com a gente no nosso dia a dia.

A Aluna 2, embora não tenha conseguido verbalizar com a mesma desenvoltura, aponta sobre a importância de ter a figura do raizeiro dentro da escola oportunizando aos alunos a possibilidade de receber, além de um tipo de conhecimento diverso daquele do conteúdo pedagógico, fazer isso por intermédio dos próprios detentores daquela cultura. Mesmo que, em razão da imaturidade da idade e da intelectualidade, o aluno ainda não consiga distinguir que, quando se trata de conhecimento, a questão não é saber mais, mas saber coisas diferentes, cada

um no seu ramo de conhecimento:

Foi uma experiência muito boa, eu vi coisas novas, que eu não imaginava que, tipo, coisas naturais, que podiam fazer bem.

[...]

Eu acho que eu aprendo muito mais com o raizeiro. Como ele tem mais vivência, ele sabe muito mais que os professores.

No mesmo tom, expressam o Aluno 3 e o Aluno 4: “eu achei muito importante. Tinha planta que ele falou que até tem lá em casa e eu não tinha ideia que servia pra tanta coisa”. Enquanto o Aluno 4 aponta para o aspecto do aprendizado. “Foi muito legal ele ter vindo aqui (o raizeiro), porque ele tem experiência com essas coisas, já testou esses medicamentos até com ele mesmo. Então, essas coisas não têm nos livros que a gente estuda.”

Por fim, o Aluno 5 sintetiza esse aspecto pedagógico de uma apresentação com o raizeiro pessoalmente dando palestra na escola:

“Eu gosto muito de aprender as coisas que os mais velhos ensinam. Eu escuto muito a minha avó falando das coisas, falando dos remédios que a mãe dela ensinava ela a tomar quando ficava doente. Porque na época que ela era mais nova, nem farmácia tinha na cidade que ela morava. As pessoas ficavam doentes e tomava chá de folha, de casca de pau, que nem o raizeiro falou. E as pessoas curavam, então era bom. É muito maneiro ver uma pessoa como esse senhor vim aqui ensinar essas coisas pra a gente. Eu acho que ele também é um tipo de professor.”

De alguma forma, mesmo imperceptível como um tipo específico de cultura, o conhecimento popular faz parte, em alguma medida, do dia a dia de muitos dos alunos participantes do projeto. Além de conhecer algumas aplicações específicas das ervas medicinais, a fala dos alunos demonstra a importância do tipo de saber partilhado e a representação dos saberes na prática cultural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora já tenha sido mencionado em outros momentos, convém apontarmos aqui, novamente, nesse espaço de conclusão, a questão do público atingido pelos projetos analisados, uma vez que esse fato pode ser considerado relevante quando se trata de avaliar o retorno e efetividade das ações realizadas. Tais observações serão apresentadas considerando as particularidades de cada projeto.

O Projeto Intercâmbio Étnico foi realizado com um público pré-adolescente, alunos do ensino fundamental, com idade variável entre 11 e 12 anos. Para o público deste projeto não foram elaborados questionários, uma vez que, nessa faixa etária, os alunos ainda não conseguem se expressar por meio de conceitos mais complexos. A manifestação de suas referências culturais foi feita mais com a utilização dos recursos visuais: desenhos, pinturas nas cartas trocados com os alunos indígenas, esses também em faixa etária semelhante. Mesmo as cartinhas, com pouco texto, se valiam das ilustrações para a manifestação de suas opiniões. As imagens também “falam” e, a partir delas, foi possível extrair algumas percepções de como esses alunos, não indígenas e indígenas, entendem as particularidades de sua própria cultura e da cultura do outro.

Com relação à percepção de como a aplicação dos termos da Lei 11.645/2008 vêm sendo cumpridos nas escolas, a situação é similar ao da Lei 10.639/2003, vinculada ao outro projeto. Apresenta-se bem contemplada nos projetos pedagógicos, nas propostas presentes nos documentos institucionais, mas a prática escolar revela que muita coisa ainda está por ser feito. Nesse sentido, por exemplo, a percepção das manifestações dos alunos, por meio de suas cartas e cartões postais, no sentido de que os velhos estereótipos sobre o povo e a cultura indígenas ainda permanecem. Igual percepção é manifestada nos mais variados textos e pesquisas acadêmicas sobre o tema, que identificaram a persistência de antigos preconceitos, embora parte da intolerância esteja se passando.

Mesmo que involuntário, o preconceito pode persistir, e a reprodução dos estereótipos se dão sempre no sentido desabonador dos povos primitivos. Não por acaso, visões distorcidas sobre a cultura do outro se manifeste de forma tão sensível inclusive entre a população adulta, provocando, inclusive, comportamentos motivados por ideologias políticas e acirradas num momento propício ao uso das mídias e redes sociais.

O projeto oportunizou aos alunos, os mais novos inclusive, dos públicos contemplados pelos demais projetos, a quebra de alguns paradigmas e ou modelos exóticos, presentes nos

livros didáticos, desse estranhamento que o afastamento social provoca e motiva o desconhecimento cultural. Crê-se que o acerto da escolha desse público para o intercâmbio se deu já a partir da faixa etária dos alunos escolhidos. Nessa fase, as crianças ainda estão menos passíveis às manifestações de intolerância que já são comuns na sociedade, são mais empáticas e estão mais abertas a aceitar o novo. Ficou uma lição importante quanto à importância de cada cultura, que conhecimento cultural não é, necessariamente, melhor ou pior, superior ou inferior, apenas porque é produzido por esse ou aquele povo, por essa ou aquela comunidade. É uma lição que parece ter ficado entendida.

Com relação ao Projeto Afrobrasilidade na Escola, o público-alvo já foi os alunos entre 15 e 17 anos. Para esse grupo foram distribuídos questionários. Apesar de se tratar de uma faixa etária um pouco mais madura, para as respostas dessas entrevistas nem sempre foi possível extrair uma opinião mais elaborada sobre suas participações nos projetos e o quanto as informações culturais ali expostas atuaram no sentido do seu próprio aprimoramento. Muitas respostas apresentaram-se de forma muito sintética, quando não monossilábicas, não sendo possível, a partir delas, concluir muita coisa. Entretanto, alguns alunos conseguiram, de forma até surpreendente para a idade, expressarem bem suas opiniões de forma a se fazer crer que aquilo representava bem até mesmo o sentimento geral dos colegas. Assim foi fundamentalmente a partir da análise, da leitura dessas respostas que podemos traçar algumas conclusões.

Para o projeto Afrobrasilidade na Escola deve-se apontar ainda outra questão, que é o fato de sua temática envolve questões como racismo, intolerância, diversidade cultural, temas que os sujeitos costumam tratar como algo profundamente subjetivo, submetido a valores morais conservadores. A forma como essa temática pode ser tratada no âmbito das relações familiares, por exemplo, pode induzir as opiniões.

Por fim, considerar ainda a realização do projeto com a Lei 10.639/2003. Nesse sentido, restou perceptível que as instituições educacionais têm dedicado preocupação com a questão do ensino da cultura e história afro-brasileira, a nível de projetos pedagógicos, de instrumentos legais institucionais, mas a realidade escolar parece não demonstrar resultados mais amplos, a julgar pela evidências de que boa parte dos alunos ainda ignorar fatos corriqueiros da cultura Brasil-África, da legislação penal antirracista brasileira, etc.

Obviamente, conforme já foi dito, há que se dar um desconto pela imaturidade dos alunos, mas são nítidas as lacunas culturais que a educação brasileira apresenta, ainda hoje, sobre essas temáticas que são, em última instância, a nossa própria cultura. Uma vez que

abordar sobre afrobrasilidade é falar de ancestralidade, sem cuja compreensão, não se pode entender a cultura de um povo, principalmente tão miscigenado.

Com relação ao Projeto Enraizando, o público teve a mesma faixa etária do Afrobrasilidade. Adolescentes, entre 15 e 17 anos. A avaliação sobre seus desdobramentos, qualquer tentativa de mensuração de seus efeitos culturais, devem ser vistos sob uma ótica diferente de outros projetos. Em primeiro lugar, o fato de não haver propriamente um “palestrante”. Os raizeiros, considerando aqui os não-indígenas e os indígenas, são pessoas de pouca formação escolar, embora sábios da cultura popular. Não há, portanto, uma dinâmica pedagógica na forma como os raizeiros trataram de seus conhecimentos, senão uma demonstração de suas experiências pessoais. A importância cultural deste projeto, portanto, não está no plano curricular, de forma imediata, mas no sentido que seja trazido para a escola a noção da possibilidade de trazer para a convivência educacional, tanto os saberes científicos quanto os saberes populares. A empatia, a afinidade com que alguns alunos trataram certas manifestações dos raizeiros, o reconhecimento a cultura, inclusive, da utilidade de algumas plantas como remédio natural, demonstrou que o tratamento desses saberes é perfeitamente compatível com a escola e a comunidade escolar.

O fato dos alunos poderem ter a oportunidade de receber uma “autoridade” no assunto manuseio de plantas medicinais, possibilitou a esses, um pouco mais maduros que os alunos do intercâmbio étnico, de forma muito positiva. E, principalmente, entendido como uma “aula” no sentido da agregação de conhecimento que o evento suscitou. É interessante perceber, pela manifestação dos alunos, que aquilo que eles estavam vendo, de certa forma, já estava presente no seu dia a dia. Ou seja, o conhecimento popular, está na vivência de todos, independente da classe popular, embora o uso do chamado “remédio do mato”, constitua de forma mais ampla, da vida das camadas mais baixas social e economicamente falando, que é o caso da escola pública, da periferia, que o projeto se realizou.

Diante do que foi dito, para cada projeto, é importante frisar ainda que nenhum ficou livre de cometer equívocos, erros de percurso que podem e devem ser objeto de autocrítica e busca por aperfeiçoamento. No caso, principalmente dos projetos Intercâmbio Étnico e Afrobrasilidade na Escola, que são temáticas que fazem parte de termos constantes de leis específicas, é necessário se pensar em sua continuidade, que os projetos culturais não sejam únicos, mas que escolas e entidades parceiras utilizem essas experiências com as representações dos povos tradicionais como forma de proporcionar uma fonte histórica sobre suas realidades de ensino, traçar metas e sentidos para os diferentes saberes na cultura escolar.

Deve-se acrescentar, ainda, que as proposições dos projetos realizados pela Ecoterra estão em consonância com os fundamentos essenciais da História Cultural uma vez que as temáticas e os grupos sociais envolvidos (povos originários, negros e raizeiros), fazem parte de grupos cuja representação social está relacionada a cultura específica, normalmente fora das normas das produções de livros didáticos, bem como dos paradigmas históricos tradicionais. Além disso, a realização dos projetos se fez por meio de uma entidade não governamental, organização civil voltada exatamente para um viés de atividades relativas a questões culturais e sociais que não costumam estar nos planos prioritários de políticas públicas.

REFERÊNCIAS

- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O trato dos viventes**: formação do Brasil no Atlântico Sul, séculos XVI e XVII. São Paulo: Cia das Letras, 2000.
- ALMEIDA, Junio Gonçalves de; FRANCISCO, Welington. **A comunidade Mumbuca e as plantas medicinais**: tecendo aproximações entre saberes tradicionais e ensino de química. *Dialogia*, São Paulo, n. 39, p. 1-19, set./dez.2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20241/9261>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- ALMEIDA, Cíntia Borges de; LIMA, Giselle Rafael de. **ONGs**: prática cidadã ou omissão de um estado regulador? *Periferia*, v. 1, n. 1, p. 240-259, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/34455/28118>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- ALVES, Sirlene Ribeiro; RODRIGUES, Marcelino Euzébio. Arte e afrobrasilidade como expoentes de luta e resistência. *Revista Digital LAV*, Santa Maria, v. 10, n. 2, p. 140-189, mai./ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/26911/pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- AMORIM, Antônio; DANTAS, Tânia Regina; AQUINO, Maria Sacramento (org.). **EJA**: Políticas públicas, formação de professores, gestão e diversidade multicultural. Salvador: EDUFBA, 2017.
- BINJA, Elias Justino Bartolomeu. **Multiculturalismo: a identidade do sujeito nas tensões sociais contemporâneas em Charles Taylor**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2010. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/24687>. Acesso em: 20 fev. 2022
- BRASIL. Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 003/2004, 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 15 dez. 2023.
- BORELLI, Elizabeth. Neoliberalismo e ONG's na América Latina. *Aurora*, São Paulo, ano 2, n. 2, p. 12-17, jun. 2008. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- BOURDIER, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. São Paulo: Difel, 1989.
- BRAGA, Carla de Moraes. **Histórico da utilização de plantas medicinais**. 2011. 24 f. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) - Consórcio Setentrional de Educação a Distância, Universidade de Brasília, Universidade Estadual de Goiás, Brasília, 2011. Disponível: <https://bdm.unb.br/handle/10483/1856>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- BRAGGIO, Silvia Lucia Gigonjal; SOUSA FILHO, Sinval Martins de. Questionamentos

diante do desafio da inclusão dos povos indígenas brasileiros no atual cenário: os Xerente. **Signótica**, Goiânia, v. 18, n. 2, p. 215–230, 2007. Disponível: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/2780>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ensino Médio. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em 10 set. 2022.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Revisitando a Lei 11.645/2008. **Revista História em Reflexão**, v. 15, n. 3, 2022. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/histori>> Acesso em: 10 dez. 2023.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia**: a Escola dos *Annales* 1929-1989. Tradução Nilo Odália. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

BURKE, Peter (org.). **A escrita da história**. Novas perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.

BURKE, Peter. **Variedade de história cultural**. Tradução de Alda Porto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CALEFFI, Paula. "O que é ser índio hoje?" A questão indígena na América Latina/Brasil no início do século XXI. **Diálogos Latinoamericanos**, Arhus-Dinamarca, n. 7, 2003, p. 20-42. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/162/16200702.pdf>> Acesso em: 10 fev. 2022.

CAMARGO, Maria Thereza Lemos de Arruda. Os poderes das plantas sagradas. **Rev. do Museu de Arqueologia e Etnologia**, São Paulo, p. 395-410, 2005-2006. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revmae/article/view/89745/92557>> Acesso em: 10 aug. 2022.

_____. As plantas medicinais e o sagrado, considerando seu papel na eficácia das terapias mágico-religiosas. **Revista Nures**, Recife, ano 10, n. 26, abr. 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/nures/article/view/24692/17572>> Acesso em 10 aug. 2022.

CARVALHO, Ieda Marques de. O CIMI e sua assessoria aos movimentos indígenas. **Tellus**, Campo Grande, ano 2, n. 2, p. 137-151, abr. 2002. Disponível em: <<http://www.gpec.ucdb.br/projetos/tellus/index.php/tellus/article/view/16>>. Acesso em : 10 fev. 2022.

CASCAIS, Maria das Graças Alves; TERÁN, Augusto Fachín. Educação formal, informal e não formal na educação em ciências. **Ciência em Tela**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0702enf.pdf>> Acesso em 20 jan. 2022.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa. **Revista História São Paulo**, v.30, n.1, p. 349-371, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/his/a/j9CyCym5St8xmR4pn9HtcvD/?lang=pt>> Acesso em 20 dez. 2023.

CHARTIER, Roger. **A história Cultural: entre práticas e representações**. 2 ed. Portugal: Miraflares, 1987.

COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. **Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced, 2014.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Relações e dissensões entre saberes populares e saber científico. **Revista USP**, São Paulo, n.75, p. 76-84, set./nov. 2007. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/download/13623/15441>> Acesso em 21. fev. 2022.

CURY, Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 20 jan. 2022.

D´ALMEIDA, Sabrina Soares. 2018. Guardiãs das folhas: mobilização identitária de raizeiras do cerrado e a autorregulação do ofício. **Tese** (Doutorado em Antropologia Social) Programa de Pós- Graduação em Antropologia Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses> Acesso em: 10 aug. 2022.

DEMIER, Allan; PACHECO, Ana Cláudia M. **A invisibilidade da cultura indígena brasileira no espaço geográfico**. 2014. Disponível em: <http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404435781_ARQUIVO_artigoallancbg.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

DIEGUES, Antônio Carlos. *et. all.* **Os saberes tradicionais e a biodiversidade no Brasil**. 2000. Disponível em: <<http://livroaberto.ibict.br/handle/1/750>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

FERNANDES, José Guilherme dos Santos. Interculturalidade e Etnosaberes. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 39-65, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/download/62185/39732>. Acesso em: 20 fev. 2022.

FERREIRA, Andrei Cordeiro. Políticas para Fronteira, História e Identidade: A luta simbólica nos processos de demarcação de terras indígenas Terena. **Mana**, v. 15, n. 2, p. 377-410, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/DzLHBKB3VBFbYKTvLfWczFr/>. Acesso em: 10 fev. 2022.

FISHER, William H. **O contexto institucional da resistência indígena a megaprojetos amazônicos**. 2014. Disponível em: <<http://www.aba.abant.org.br/files/CAP-133880763.pdf>> Acesso em: 20 fev. 2022.

FLORENTINO, Manolo. **Em costas negras: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro: séculos XVIII e XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FONSECA, Bruno; PAES, Caio de Freitas; OLIVERA, Rafael. **Governo Bolsonaro**

certificou 239 mil hectares de fazendas dentro de áreas indígenas. Disponível em: <<https://apu-blica.org/2022/07/governo-bolsonaro-certificou-239-mil-hectares-de-fazendas-dentro-de-areas-indigenas/>> Acesso em: 01 aug. 2022.

FREDERICO, Celso. O multiculturalismo e a dialética do universal e do particular. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 30, n. 87, p. 237-254. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/vp9hCvvq4kHwQBdNkmb9Hsx/>. Acesso em: 20 jan. 2022.

FUNES, Eurípedes A. Mucambos: natureza, cultura e memória. **História Unisinos**, São Leopoldo, v. 13, n. 2, p. 146-153, maio/set. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=579866833002>. Acesso em 21 dez. 2021.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. 500 anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONG's e Terceiro Setor. **Revista Mediações Londrinhas**, Campinas, v. 5, n. 1, p. 11-40, jan/jun. 2000. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel>. Acesso em: 20 jan. 2022.

_____. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br>. Acesso em: 20 jan. 2022.

_____. **Teoria dos movimentos sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos**. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2007.

_____. 2008. Abordagens teóricas no estudo dos movimentos sociais na América Latina. **Caderno CRH**, Salvador, v. 21, n. 54, p. 439-455, set./dez. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18982/12339>> Acesso em: 20 jan. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Por uma indignação antirracista e diaspórica: negritude e afrobrasilidade em tempos de incertezas. **Revista da ABPN**, Goiânia, v. 10, n. 26,, p.111-124, jul./out. 2018. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/642/555>> Acesso em: 20 jan. 2022.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/>. Acesso em: 15 dez. 2023.

HEYWOOD, Andrew. **Ideologias políticas do feminismo ao multiculturalismo**. Tradução: Janaína Marcoantonio e Mariane Janikian. 1 ed. São Paulo: Ática, 2010.

KAVALERSKI, Luiz Fernando. **O ensino das culturas afro-brasileiras e indígenas: uma análise da lei 11.645/08 e suas contribuições para a decolonização**. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1706>> Acesso em: 10 dez. 2023.

KIM ABE, Stephanie. 2023. **20 anos da Lei 10.639: por mais avanços rumo a uma educação antirracista**. Disponível em: <<https://www.cenpec.org.br/noticias/>> Acesso em: 10 dez. 2023.

KIRSCHNER, Tereza Cristina. Lembrando Norbert Elias. **Textos de História**, Brasília, vol.

7, n. 1/2, p. 27-54, 1999. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/bitstream>. Acesso em 20 fev. 2022.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Cia das Letras, 2019.

KRETZMANN, Carolina Giordani. **Multiculturalismo e diversidade cultural: comunidades tradicionais e a proteção do patrimônio comum da humanidade**. 2007. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2007. Disponível em: <<https://livros01.livrosgratis.com.br/cp067624.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

LANDIM, Leilah. **A invenção das ONG's – do serviço invisível à profissão impossível**. 1993. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Disponível em: <<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br>. Acesso em: 20 jan. 2022.

_____. Notas em torno do Terceiro Setor e outras expressões estratégicas. **O social em questão**, Rio de Janeiro-RJ, ano 3, n. 4, p. 61-97, jul./dez. 1999. Disponível em: <<http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/v3n04a04.pdf>> Acesso em 20 jan. 2022.

LIMA, Layanna Giordana Bernardo. **Os Akwê-Xerente no Tocantins território indígena e as questões socioambientais**. 2017. Tese (Doutorado em Geografia Humana), Universidade de São Paulo – USP – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós Graduação em Geografia Humana Disponível em: <https://teses.usp.br/teses>. Acesso em: 10 jun. 2022.

LIMÓN, Raúl. **Conhecimento medicinal indígena se extingue sem deixar rastro**. 2021. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/ciencia/2021-06-11/conhecimento-medicinal-indigena-se-extingue-sem-deixar-rastro.html>>. Acesso em: 04 fev. 2022.

MACHADO, Aline Maria Batista. **O percurso histórico das ONGS no Brasil: perspectivas e desafios no campo da educação popular**. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4447269/mod_resource/content/1/06.%20Artigo%20ONGs.pdf> Acesso em: 20 dez. .2021.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MAUÉS, Raymundo Heraldo. Medicinas populares e "pajelança cabocla" na Amazônia. In: ALVES, PC; MINAYO, MCS., (Orgs). **Saúde e doença: um olhar antropológico**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1994. Disponível em: <<https://books.scielo.org/id/t dj4g/pdf/alves-9788575412763-06.pdf>> Acesso em: 10 aug. 2022.

MECHI, Patrícia Sposito. Modernização excludente e conflito social na região do Tocantins: aspectos preliminares de estudo sobre as lutas camponesas em porto nacional nas décadas de 1970 e 1980. **Texos & Debates**, Boa Vista, n.25, p. 117-129, 2014-2015. Disponível em: <<http://revista.ufrn.br/textosedebates/article/view/2779/1550>> Acesso: 10 fev. 2022.

MELLO, Rachel Costa de Azevedo; MOLL, Jaqueline. Políticas públicas em educação e a garantia do direito à educação no contexto de desigualdade social no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 2, p. 1-19, abr/jun. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e65196/pdf>> Acesso em: 20 jan. 2022.

MONTAÑO, Carlos Eduardo. O projeto neoliberal de resposta à “questão social” e a funcionalidade do “terceiro setor”. **Lutas Sociais**, v.8, p. 53–64. 2004. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/l/article/view/18912/14066>> Acesso em 10 jan. 2022.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo** : diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2 ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

MOTA, Isadora. **Revoltas escravas no Brasil do século XIX**. 2021. Disponível em: <<https://pp.nexojornal.com.br/linha-do-tempo/2021/Revoltas-escravas-no-Brasil-do-s%C3%A9culo-19>> Acesso em: 20 jan. 2022.

MUTA, Ana Pereira Negry. A trajetória da Escola Família Agrícola de Porto Nacional. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 29, n. 1, p. 25–41, 2007. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/1330/1366>> Acesso em: 10 fev. 2022.

NUNES NETO, Francisco A. Descolonizar a educação: os mestres dos saberes populares e tradicionais no contexto da formação cultural. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, n. 3, vol. 04, p. 31 – 42, jun. 2016 Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/1946>> Acesso em: 10 aug. 2022.

OLIVEIRA, Rezilda Rodrigues; SOBRAL, Karla Bezerra de Souza. 2017. **Estado e terceiro setor**: a educação complementar como um caso de coprodução de um bem público. Disponível em: <<https://ufpb.br/ebap/contents/documentos/0250-264-estado-e-terceiro-setor.pdf>> Acesso em 10 jan. 2022.

OLIVEIRA, Anna Cynthia; HADDAD, Sérgio. As organizações da sociedade civil e as ONGS de educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 112, p. 61-83, março/ 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br>, Acesso em 20 dez. 2021.

OLIVEIRA, Josiane Alves. **Afro-brasilidade e igualdade racial**: desafios e possibilidades em sala de aula. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.unilab.edu.br>. Acesso em: 20.01.2022.

OLIVEIRA, Cícero. Chartier e Foucault: poder, cultura e representação. **Poliética**, São Paulo, v. 6, n. 2, pp. 68-87, 2018. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/PoliEtica/>. Acesso em: 10 fev. 2022.

OLIVEIRA, João Pacheco; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <https://acervo.uniarp.edu.br/wp-content/uploads/livros/formacao-indigena.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

PEREIRA, Luiz Nonato de Santana. **O ofício de raizeira**: As construções sociais a partir das práticas tradicionais de saúde. Disponível em: <<https://bdm.unb.br/handle/10483/27616>> Acesso em: 10 aug. 2022.

PESAVENTO, Sandra Jatahy (Org.). **História Cultural: experiências de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PINTO, Célia Regina Jardim. As ONGs e a Política no Brasil: Presença de Novos Atores. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 3, p. 651- 670, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/dados/a/MWRJSFXJPwXcBBPcF4wt4xt/?lang=pt>> Acesso em 20 dez. 2021.

SANSONE, Lívio. Da África ao afro: uso e abuso da África entre os intelectuais e na cultura popular brasileira durante o século XX. *Afro-Ásia*, Salvador-BA, n. 27, p. 249-269, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/download/21038/13637>> Acesso em : 21 dez. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Novos Estudos**, Porto Alegre, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?lang=pt>> Acesso em: 20 dez. 2021.

_____(org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SATLER, Carla Fernanda da; MARQUARDT, Jaqueline (orgs.). **Caminhos da Aprendizagem Histórica**: Africanidades e Cultura Afro-brasileira. 1 Ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ, 2021.

SEABRA, Luiz Pedro da Silva. A concepção de Thomas Kuhn acerca das Revoluções Científicas. **Revista Filogenese**, n. 9, p. 145-156, 2016. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/12_luizseabra.pdf> Acesso em: 20 jan. 2022.

SCHNEIDER, Bruna Dallepiane; LUCAS, Douglas Cesas. **Multiculturalismo**: Identidades em Busca de Reconhecimento. **Direito em Debate**, Rio de Janeiro, ano 17, n. 31, p. 35-58, jan./jun. 2009. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate>. Acesso em 20 jan. 2022.

SILVA JUNIOR, Antônio da. **Racismo e ensino de história: a lei 10.639/2003 e os guias do programa nacional do livro didático (PNLD), 2002-2020**. 2023. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/handle/riufs/18124>> Acesso em: 10 dez. 2023.

SILVA, Maurício; PEREIRA, Márcia M. Percurso da lei 10.639/03 e o ensino de história e cultura africana no Brasil: antecedentes, desdobramentos e caminhos. **Tempo de Histórias**, n. 22, p. 126-135, jul. 2013.

SILVA, Maria José Albuquerque da; BRANDIM, Maria Rejane Lima. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. **Diversa**, ano 1, n. 1, p. 51-66, jan. 2008. Disponível em: <https://leg.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1-artigo4_mariasilva.PDF> Acesso em: 20 jan. 2022.

SIMÕES JÚNIOR, Roberto Carlos. **A Nova História Indígena e a educação para as relações étnico-raciais**: construindo caminhos para a sala de aula. 2019. Monografia (Mestrado em Ensino de História) – Universidade de Campinas - UNICAMP. Disponível em: <<https://repositorio.unicamp.br/>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SOUZA, Silas Garcia Aquino de; ARAÚJO, Maria Isabel de Araújo; WANDELLI, Elisa Vieira. Saberes tradicionais dos povos amazônicos no contexto do processo de transição agroecológica. **Ambientalmente sustentável**, ano 10, vol. 2, n. 20, p. 1699-1717, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.udc.es/index.php/RAS/article/download/ams.2015.02.020.1694/g1694_pdf/> Acesso em: 20 fev. 2022.

STAM, Robert; SHOHAT, Elia. **Crítica da imagem eurocêntrica**: multiculturalismo e representação. Tradução de Marcos Soares. São Paulo: Cosac Naif, 2006.

VARGENS, Dayala Paiva de Medeiros; FREITAS, Luciana Maria Almeida de. Pluralidade cultural nos parâmetros curriculares nacionais: uma diversidade de vozes. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.12, n.2, p.373-391, jul./dez. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15715>> Acesso em: 10 aug. 2022.

VERGER, Pierre. **Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o golfo do Benin e a Bahia de Todos os Santos**: dos séculos XVII a XIX. São Paulo: Corrupio, 1987.

VINHOLI JÚNIOR, Airton José; VARGAS, Icléia Albuquerque de. Saberes tradicionais sobre plantas medicinais: interfaces com o ensino de botânica. **Imagens da Educação**, Campo Grande, n. 3, v. 4, p. 37-48, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/25739/pdf_15> Acesso em: 10 aug. 2022.

VITULLO, Gabriel Eduardo (Org.). **A ideologia do “Terceiro Setor”**. Ensaios Críticos. Natal: Editora da UFRN, 2001.

ANEXOS

Como se optou pela não identificação dos participantes, em vez de figuras no corpo do trabalho, algumas imagens dos projetos serão apresentadas aqui. Crê-se que, de alguma forma, que suas apresentações podem contribuir para uma compreensão geral da sua aplicação nas escolas. Identificar-se-á, portanto, apenas a que projetos as imagens se referem:

ANEXO A – Fotografias do Projeto Intercâmbio Étnico. Ano de 2016. Fonte Arquivo presencial e virtual da ECOTERRA

FIGURA 01 – Projeto Intercâmbio Étnico



Fonte: ECOTERRA, 2016.

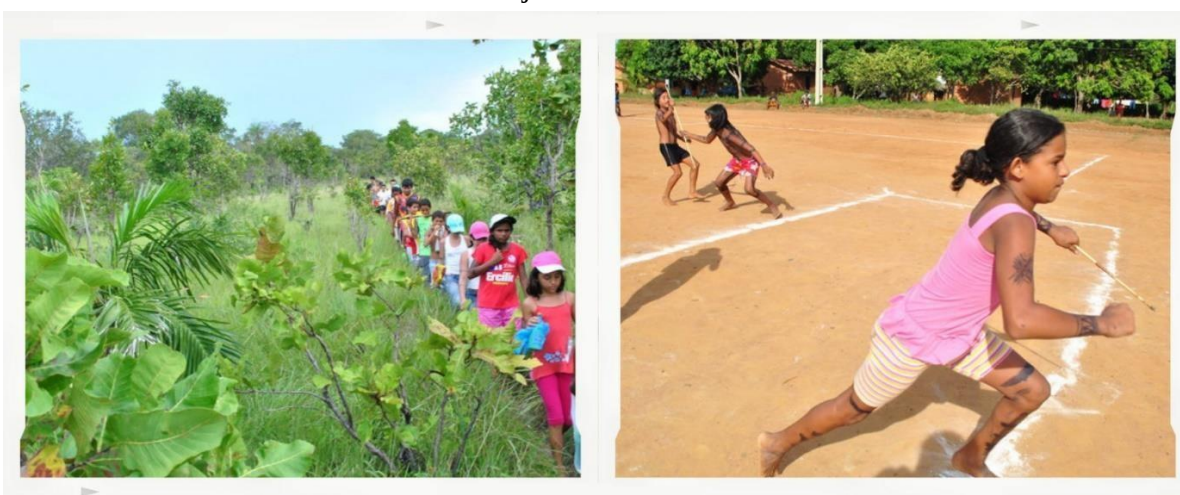
FIGURA 02 – Projeto Intercâmbio Étnico



Fonte: ECOTERRA, 2016.

FIGURA 03 – Projeto Intercâmbio Étnico

Fonte: ECOTERRA, 2016.

FIGURA 04 – Projeto Intercâmbio Étnico

Fonte: ECOTERRA, 2016.

FIGURA 05 – Projeto Intercâmbio Étnico

Fonte: ECOTERRA, 2016.

FIGURA 06 – Projeto Intercâmbio Étnico

Fonte: ECOTERRA, 2016.

FIGURA 07 – Projeto Intercâmbio Étnico

Fonte: ECOTERRA, 2016.

ANEXO B – Fotografias do Projeto Afrobrasilidade na Escola - CEM Tiradentes – Ano 2022

FIGURA 08 - Projeto Afrobrasilidade na Escola



Fonte: ECOTERRA, 2022

FIGURA 09 - Projeto Afrobrasilidade na Escola



Fonte: ECOTERRA, 2022

FIGURA 10 - Projeto Afrobrasilidade na Escola



Fonte: ECOTERRA, 2022

FIGURA 11 - Projeto Afrobrasilidade na Escola



Fonte: ECOTERRA, 2022

FIGURA 12 - Projeto Afrobrasilidade na Escola



Fonte: ECOTERRA, 2022

ANEXO C - Fotografias do Projeto Enraizando – Povo Xerente, município de Tocantínia - Ano de 2021

FIGURA 13 - Projeto Enraizando – Povo Xerente, município de Tocantínia



Fonte: ECOTERRA, 2021

FIGURA 14 - Projeto Enraizando – Povo Xerente, município de Tocantínia



Fonte: ECOTERRA, 2021

FIGURA 15 - Projeto Enraizando – Povo Xerente, município de Tocantínia



Fonte: ECOTERRA, 2021

FIGURA 16 - Projeto Enraizando – Povo Xerente, município de Tocantínia



Fonte: ECOTERRA, 2021

FIGURA 17 - Projeto Enraizando – Povo Xerente, município de Tocantínia



Fonte: ECOTERRA, 2021

FIGURA 18 - Projeto Enraizando – Povo Xerente, município de Tocantínia



Fonte: ECOTERRA, 2021

FIGURA 19 - Projeto Enraizando – Povo Xerente, município de Tocantínia



Fonte: ECOTERRA, 2021

APÊNDICES

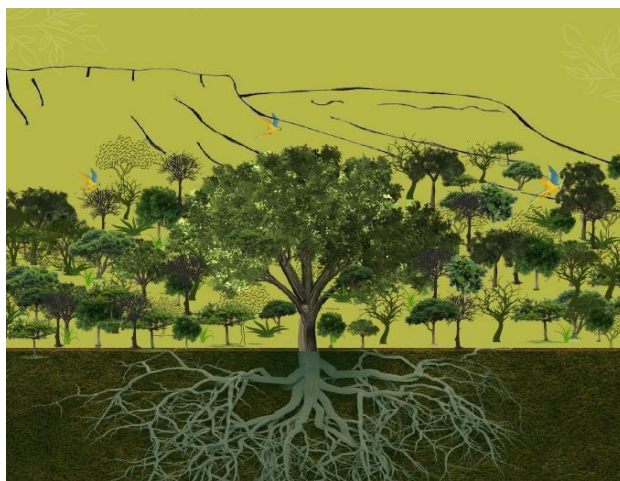
APÊNDICE A – Produto Final



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PORTO NACIONAL
MESTRADP PROFISSIONAL EM HISTÓRIA DAS POPULAÇÕES
AMAZÔNICAS**

ANDERSON FONSECA

**PRODUTO FINAL - O SABER POPULAR DOS RAIZEIROS(AS) DO
TOCANTINS NO ENSINO DE HISTÓRIA**



Porto Nacional- Tocantins

2024

APRESENTAÇÃO

Esse material é resultado de uma pesquisa de mestrado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em História das Populações Amazônicas – PPGHISPAM da Universidade Federal do Tocantins.

A proposição desse produto, conforme exposto pelo título é trabalhar com os saberes populares representados pelos raizeiros (as) do Tocantins no ensino de História, tendo como público-alvo o primeiro ano do ensino médio.

Como fonte documental serão utilizadas imagens (fotografias) publicadas no ebook resultante da realização do Projeto Enraizando, parceria da Ecoterra com a Escola Estadual Liberdade. Além do uso das imagens, serão realizadas entrevistas com alunos e professores da escola parceira, bem como oficinas com os professores de História da referida escola. O objetivo principal do produto é sensibilizar os alunos para o saber popular através dessas fontes documentais. A utilização de tais recursos, como dispositivos metodológicos é feita através da pesquisa qualitativa e, dentro desse tipo de pesquisa, o uso das imagens e da entrevista.

A Pesquisa Qualitativa, também conhecida entre os estudiosos do gênero, como Investigação Qualitativa. A pesquisa científica que opta por esse paradigma costuma estar diante de problemas complexos da realidade humana, o qual busca explorar com profundidade para tentar compreendê-los, já que são

[...] imprevisíveis, irreplicáveis e sempre vinculados a um contexto específico de ocorrência. Pesquisas alinhadas a esse paradigma buscam explorar em profundidade problemas e contextos a respeito dos quais não há hipóteses prévias e para os quais se buscam respostas novas e imprevistas (LEITÃO, 2021, p. 4).

São, portanto, ferramentas exploratórias, por trabalhar com sondagens subjetivas em oposição aos métodos de checagem, que caracterizam as abordagens quantitativas. O método, portanto, pode apresentar procedimentos específicos na busca de seus resultados, razão pela qual Leitão (2021, p. 6) opta por uma definição em linhas gerais para métodos qualitativos, que, para ela:

São definidos na literatura como conjuntos diversos, porém sistemáticos de procedimentos para a investigação de um fenômeno ou grupo de fenômenos relacionados a opiniões, hábitos, valores, atitudes, demandas, desejos, emoções e comportamentos de seres humanos e grupos sociais em diferentes contextos histórico-culturais.

Prodanov e Freitas (2013, p. 70), ao se referirem à pesquisa qualitativa, considera “que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre

o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”.

Os métodos qualitativos variam muito quanto à aproximação da ocorrência espontânea dos fenômenos, ou seja, para alcançá-los, o pesquisador pode precisar lançar mão de mais de um procedimento investigativo. Um procedimento usual para a investigação qualitativa é a entrevista, que Marconi e Lakatos (2017, p. 212), definem como

um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas, mediante conversação, obtenha informações a respeito de determinado assunto. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados, ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

[...]

O objetivo principal de uma entrevista é a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema.

Ainda em conformidade com Marconi e Lakatos, um dos objetivos da entrevista é a “determinação das opiniões sobre os fatos: conhecer o que as pessoas pensam o acreditam que os fatos sejam” (p. 212).

As entrevistas podem ser classificadas em quatro tipos: informais, focalizadas, por pautas e formalizadas (Britto Junior; Feres Junior, 2011). Em razão da escolha para a realização deste trabalho, tratar-se-á apenas das entrevistas formalizadas ou estruturadas. O tipo de entrevista que

se desenvolve a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanecem invariáveis para todos os entrevistados que geralmente, são em grande número. Por possibilitar o tratamento quantitativo dos dados, este tipo de entrevista torna-se o mais adequado para o desenvolvimento de levantamentos sociais (BRITTO JUNIOR; FERES JUNIOR, 2011, p. 240).

As entrevistas são consideradas técnicas importantes para o desenvolvimento do trabalho científico, cuja valoração se percebe inclusive pela sua versatilidade e flexibilidade, principalmente quando combinadas com outros métodos de coleta de dados, “intuições e percepções provindas delas, podem melhorar a qualidade de um levantamento e de sua interpretação” (BRITTO JUNIOR; FERES JUNIOR, 2011 (p. 241). A entrevista, entretanto, a exemplo de outros métodos, não representa total fidedignidade em seus resultados. Sua aplicação apresenta vantagens e desvantagens. Quem apresenta uma demonstração desses aspectos é Antônio Carlos Gil (1989, p. 114). Segundo ele, representam vantagens da entrevista:

- a) a entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social;
- b) a entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade a cerca do comportamento humano;
- c) os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação

E também uma série de desvantagens que, segundo o mesmo autor, poderia tornar a entrevista menos recomendável do que outras técnicas dependendo de algumas circunstâncias. Suas principais limitações seriam:

- a) a falta de motivação do entrevistado para responder as perguntas que lhe são feitas;
- b) a inadequada compreensão do significado das perguntas;
- c) o fornecimento de respostas falsas, determinadas por razões conscientes ou inconscientes;
- d) a inabilidade ou mesmo incapacidade do entrevistado para responder adequadamente, em decorrência de insuficiência vocabular ou de problemas psicológicos;
- e) a influência exercida pelo aspecto pessoal do entrevistador sobre o entrevistado;
- f) a influência das opiniões pessoais do entrevistador sobre as respostas do entrevistado;
- g) os custos com o treinamento de pessoal e a aplicação das entrevistas. (GIL, 1989, p. 114)

Boa parte das limitações apontadas por Gil podem ser identificadas entre entrevistados muito jovens, como alunos secundaristas, ainda adolescentes e com sua formação intelectual ainda em processo de amadurecimento.

Leitão (2021), ao se referir às características a partir das quais se pode compreender as especificidades das entrevistas, apontam para a questão das suas dimensões, que são três, no entendimento da autora: a temporal, a espacial e a estrutural, que as define da seguinte forma:

A **dimensão temporal** dá a entrevista sua definição mais geral e idiossincrática. A entrevista é uma comunicação direta entre pesquisador e participante, que se configura necessariamente como um contato síncrono. Em outras palavras, trata-se de uma interação em tempo real, que pode ocorrer presencialmente ou não. Além de síncrono, esse contato é também interativo, no sentido de que há uma conversação com troca de turnos na sequência temporal de ocorrência da comunicação (LEITÃO, 2021, p. 7) [...]

A **dimensão espacial** caracteriza a posição dos interlocutores (pesquisador e entrevistado) em relação ao ambiente no qual a entrevista é realizada [...]

A **dimensão estrutural** é definida pela existência ou não de um roteiro que guie a condução da entrevista pelo pesquisador (LEITÃO, 2021, p. 8).

Conforme já se falou da possibilidade ou necessidade de se conjugar métodos ou procedimentos, juntamente com a entrevista, poderá ser utilizado também o uso de imagens fotográficas, como material de apoio aos procedimentos pedagógicos, ao aprendizado.

O uso de imagens foi muito explorado nos projetos da Ecoterra, tanto como forma de documentar a realização dos eventos, como também alimentar a página da entidade com informações a ficarem disponíveis para acesso, perdurando os efeitos dos eventos. Além do mais, um público mais jovem é muito receptivo aos recursos visuais, associados aos manejos

das novas mídias a que esse público está muito habituado.

Loizos (2008, p. 137-138)), ao justificar o porquê no seu artigo em defender o uso de vídeos, filmes e fotografias como instrumento de pesquisa social aponta três razões para a escolha:

A primeira, é que a imagem, com ou sem acompanhamento de som, oferece um registro restrito mas poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais – concretos, materiais [...]

A segunda razão é que embora a pesquisa social esteja tipicamente a serviço de complexas questões teóricas e abstratas, ela pode empregar, como dados primários, informação visual que não necessita ser nem em forma de palavras escritas, nem em forma de números [...]

A terceira razão é que o mundo em que vivemos é crescentemente influenciado pelos meios de comunicação, cujos resultados, muitas vezes, dependem de elementos visuais. Consequentemente, “o visual” e “a mídia” desempenham papéis importantes na vida social, política e econômica. Eles se tornaram “fato sociais”, no sentido de Durkheim. Eles não podem ser ignorados. (grifos originais).

De fato, a forma com que os recursos midiáticos, subsidiados pelas tecnologias da informação, tem incorporado ao cotidiano das pessoas, faz com que esses recursos não possam ser ignorados quando se trata de pesquisa, de ciência, de educação, de ensino de um modo geral.

Apesar de Loizos (2008) perceber a fotografia como um eficiente meio de registro dos acontecimentos do mundo real, aponta por sua vez para um problema desse recurso de pesquisa pelo fato de não ser isenta de manipulação. Outro problema é a limitação nas representações que a fotografia faz do mundo real, que é tridimensional enquanto a fotografia é bidimensional. Apesar dessas restrições, entende Loizos (2008, p. 141)

As imagens fazem ressoar memórias submersas e podem ajudar entrevistas focais, libertar suas memórias, criando um trabalho de “construção” partilhada, em que pesquisador e entrevistado podem falar juntos, talvez de uma maneira mais descontraída do que sem tal estímulo. Grifo original

O modo como a leitura dessas memórias, o reconhecimento das referências históricas, culturais, etc., será mais ou menos eficiente conforme seja o nível intelectual e cultural da pessoa que avalia as imagens. Tal fenômeno pode ocorrer também no ensino-aprendizagem, porque, conforme entende Penn (2008, p. 324)

A liberdade interpretativa do(a) leitor(a) depende do número e da identidade de seus léxicos. O ato de ler um texto ou uma imagem é, pois, um processo interpretativo. O sentido é gerado na interação do leitor com o material. O sentido que o leitor vai dar irá variar de acordo com os conhecimentos a ele(a) acessíveis, através da experiência e da proeminência cultural. Algumas leituras podem ser bastante universais dentro de uma cultura; outras serão mais idiossincráticas.

No caso de atividades realizadas sobre os (as) raizeiros(as), ainda que esteja associado a eles a questão do saber popular, os alunos podem repercutir níveis diferentes de identificação,

de reconhecimento, o que, do ponto de vista pedagógico, pode ser até um instrumento a ser explorado pelo professor.

PROPOSIÇÃO DO PRODUTO FINAL E SUA RELAÇÃO COM O DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO TOCANTINS

A proposição do produto refere-se ao ensino de História do 1º ano do Ensino Médio. A disciplina está inserida no Anexo Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, cujas competências específicas, estabelecidas pelo documento, são:

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica (TOCANTINS, SEDUC, 2022).

As habilidades:

Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais (TOCANTINS, SEDUC, 2022).

E o objeto de conhecimento da disciplina de História:

Análise de narrativas historiográficas para o estudo da origem e formação dos diferentes povos em diferentes regiões do mundo e da História Regional (indígena e quilombola) considerando as noções de tempo das diferentes sociedades. Formação dos diferentes povos do Estado do Tocantins: Indígenas, Quilombolas e migrantes de outras regiões brasileiras (TOCANTINS, SEDUC, 2022).

As imagens abaixo, com exceção das que estão identificadas como disponível em páginas variadas da internet, foram retiradas do ebook produzido no contexto do projeto Enraizando⁶². O livro digital contém imagens da flora do cerrado tocaninense, dos raizeiros participante do projeto e receitas de remédios produzidos com as plantas medicinais.

Sugestões para os facilitadores

Utilizar as imagens da tocaninense para discutir a questão territorial dos povos

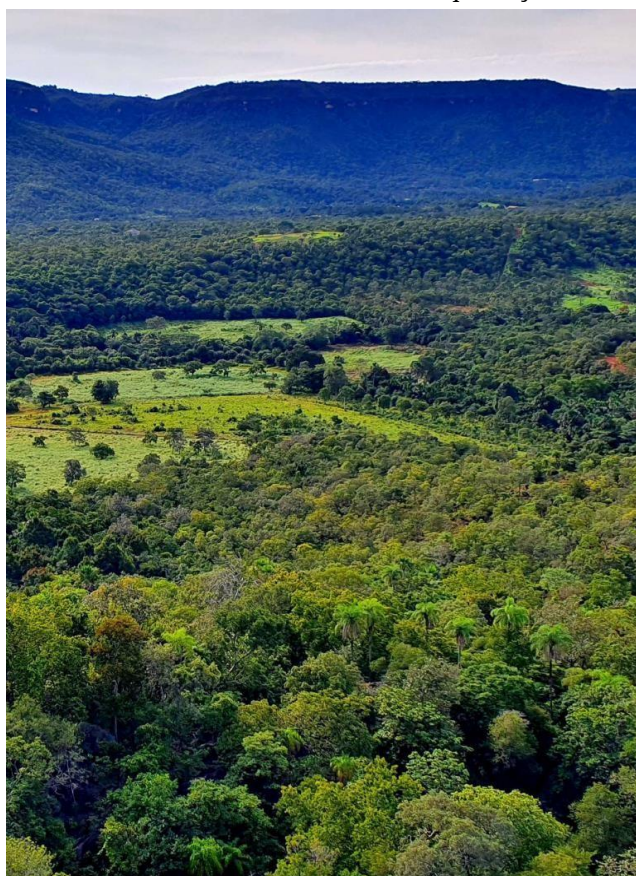
⁶² Disponível em: <<https://ecoterranadefesavida.blogspot.com/2022/05/projeto-enraizando-ebook.html>> Acesso em 20 dez. 2023.

indígenas, bem como dos quilombolas. O histórico desses territórios, leis que os delimitaram. Para a figura do raizeiro, residente em áreas urbanas: sua história de vida, seus conhecimentos ancestrais, a importância do saber popular, tempo de residência no estado do Tocantins, sua contribuição cultural na construção do novo estado. Para os raizeiros indígenas, relacionar seus conhecimentos com a questão da ancestralidade e a importância do curandeiro na cultura primitiva. Com relação às plantas medicinais, identificar algumas espécies, suas propriedades medicinais, bem como a incidência dessas espécies na flora tocantinense.

Propostas de atividades complementares:

- Dividir alunos em grupos – pesquisar sobre grupos indígenas no estado do Tocantins: localização, território, etnias línguas faladas;
- Pesquisar sobre os grupos Quilombolas no estado do Tocantins: localização, história.
- Pesquisar sobre plantas medicinais: nome científico, habitat em que se reproduz, parte da planta utilizada como remédio

FIGURA 01 – Vale do Taquaruçu



Fonte: <https://ecoterranadefesavida.blogspot.com/2022/05/projeto-enraizando-exposicao.html>

FIGURA 02 – Ipê Amarelo



Fonte: <https://ecoterranadefesavida.blogspot.com/2022/05/projeto-enraizando-exposicao.html>.

FIGURA 03 - Antônio Pereira Neto (Antônio Baixinho) – Raizeiro



Fonte: <https://ecoterranadefesavida.blogspot.com/2022/05/projeto-enraizando-exposicao.html>

FIGURA 04 - Damazinha de Oliveira (Damazinha) – Raizeira



Fonte: <https://ecoterranadefesavida.blogspot.com/2022/05/projeto-enraizando-exposicao.html>.

FIGURA 05 - Elias Serafim



Fonte: <https://ecoterranadefesavida.blogspot.com/2022/05/projeto-enraizando-exposicao.html>.

FIGURA 06 – Hudson Terêncio de Souza – Raizeiro



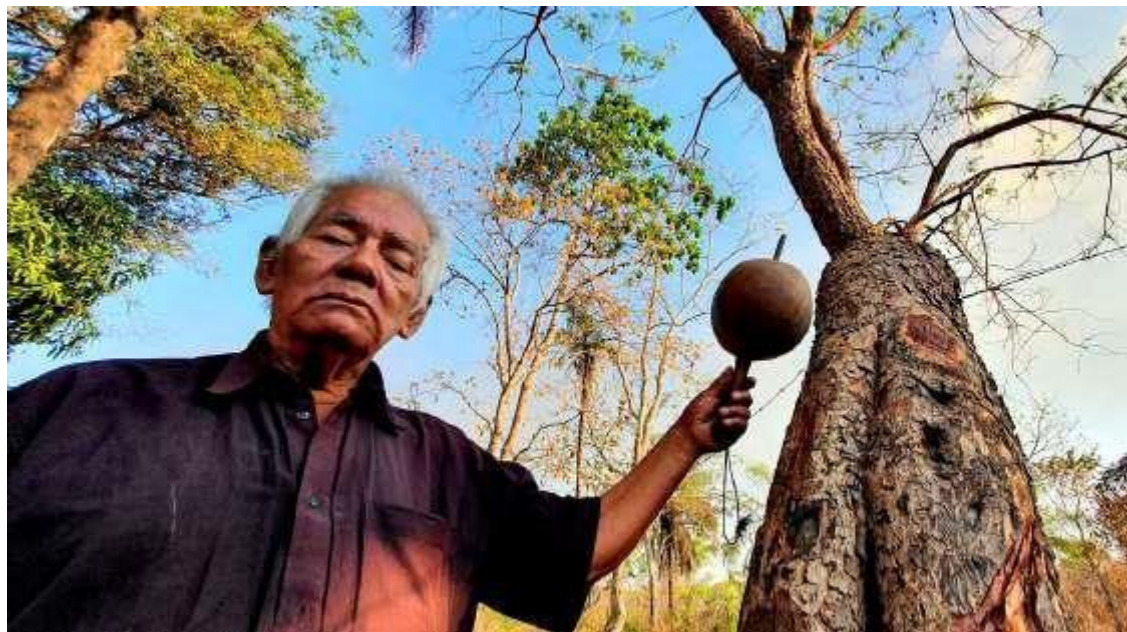
Fonte: <https://ecoterranadefesavida.blogspot.com/2022/05/projeto-enraizando-exposicao.html>.

FIGURA 07 – Ermina Maria Rodrigues – Quilombo Barra de Aroeira, Santa Teresa – TO



Fonte: <https://ecoterranadefesavida.blogspot.com/2022/05/projeto-enraizando-exposicao.html>

FIGURA 08 - Antônio Nômka Xerente – Pajé e Cacique da Aldeia Varjão, em Tocantínia-TO.



Fonte: <https://ecoterranadefesavida.blogspot.com/2022/05/projeto-enraizando-exposicao.html>.

FIGURA 09 – Belcina – Aldeia Salto, Tocantinínia-TO



Fonte: <https://ecoterranadefesavida.blogspot.com/2022/05/projeto-enraizando-exposicao.html>.

Plantas Medicinais

FIGURA 10 – Graviola



Fonte: <https://www.centraldasplantas.com.br/site/produtos/graviola/>.

FIGURA 11 – Ipê Roxo ou Pau D'Arco Roxo



Fonte: <http://revistaecologico.com.br/revista/edicoes-antiores/edicao-126/ipe-roxo/>

FIGURA 12 - Quina (quina-branca, quina mineira)



Fonte: <https://www.ufmg.br/mhnpj/ceplamt/wp-content/uploads/2014/03/quina-mineira.jpg>

FIGURA 13 – Catuaba



Fonte: <https://www.dicionariotupiguarani.com.br/dicionario/catuababa/>

REFERÊNCIAS

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Um manual. 7 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

BRITTO JUNIOR, Álvaro Francis de; FERES JUNIOR, Nazir. A utilização da técnica da

entrevista em trabalhos científicos. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237-250, 2011
<https://www.academia.edu/download/46048028/Como_fazer_uma_entrevista.pdf > Acesso em: 20 dez. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1989.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual. 7 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

LEITÃO, Carla. A entrevista como instrumento de pesquisa científica: planejamento, execução e análise. In: PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa Oliveira dos (Org.). **Metodologia de Pesquisa Científica em Informática na Educação: Abordagem Qualitativa** (Volume 3). 2021. Disponível em: <<https://metodologia.ceie-br.org/livro-3/> > Acesso em: 20 dez. 2023.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual. 7 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008

PENN, Gemma. Análise semiótica de imagens paradas. In: Martin W.; GASKELL, George (Editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual. 7 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SOUZA, Rafael Fiaux de. **Produto final acadêmico: metodologia de ensino das tecnologias nas aulas de educação física**. Disponível em:
<https://www.cp2.g12.br/blog/mpcp2/files/2019/02/Rafael_fiaux-PRODUTO-FINAL-3.pdf>. Acesos em: 20 dez. 2023.

TOCANTINS. Secretaria Estadual da Educação. **Documento Curricular do Território do Tocantins. Etapa Ensino Médio**. 2022. Disponível em:
<<https://www.to.gov.br/seduc/documento-curricular-do-territorio-do-tocantins-dct-to-etapa-ensino-medio/4hdqnsjj0uwt> > Acesso em: 20 dez. 2023.

APÊNDICE B: Entrevista qualitativa projetos Ecoterra

OBJETIVO DA PESQUISA - Identificar e analisar as representações construídas sobre os povos tradicionais, indígenas e afrodescendentes, presentes nos projetos e ações da ECOTERRA no Tocantins, e suas repercussões na escola entre os anos de 2016 a 2022.

Palestrante

- 1 – Como a comunidade escolar, alunos com quem o projeto foi realizado compreendeu a representação e os costumes da cultura indígena?
- 2 – Foi possível perceber que o projeto influenciou no sentido do respeito pela identidade cultural do povo Xerente?
- 3 – Qual foi a contribuição cultural do projeto?

Professor

- 1 - Que tipo de contribuição cultural é possível perceber entre seus alunos com a realização de projetos dessa natureza?
- 2 – Seus alunos manifestaram algum conhecimento sobre a cultura indígena?
- 3 – Como seus alunos lidam com a questão do respeito à cultura do outro representada nesse caso a cultura indígena?

Aluno

- 1 – Qual a importância pra você, como aluno, conhecer melhor a cultura de outro povo que convive próximo de você?
- 2 – Qual a importância, pra você como aluno, da contribuição do povo indígena na formação da sociedade tocantinense?
- 3 – Você já conhecia a etnia Xerente. O que você sabia deles?

Entrevista – Projeto Enraizando Palestrante

- 1 – Você como você adquiriu o conhecimento sobre a medicina dos saberes populares?
- 2- Como atuante em Projeto Enraizando, como você vê a sua contribuição cultural e que e tipo de conhecimento amplo pode dar para a cultura e a história em geral?
- 3 – Qual foi a importância da sua presença física e da sua passagem de conhecimento dentro da escola para os alunos?

Professor

- 1 – As experiências e saberes populares é explorado no âmbito do ensino da sua escola de que forma?
2. No ensino da escolar. Como é apresentado a história e a leitura dos povos tradicionais e os seus saberes?
- 3 – Como você percebeu a leitura, em termos de conhecimentos como experiência de uma palestra de um raizeiro e seus saberes populares para os seus alunos no pós projeto?

Aluno Entrevista – Projeto Enraizando

- 1 – Qual a importância, para você como aluno, da realização do Projeto Enraizando com o sentido da formação de seu conhecimento histórico e cultural?
- 2 – Você acha que o incentivo à conservação dos conhecimentos populares, do cerrado pode dar que tipo de contribuição cultural? Ou ambiental?
- 3 – O que você aluno apreendeu de conhecimentos novo com a realização do Projeto Enraizando, onde trouxe a presença física de um raizeiro para dentro da escola?

Entrevista – Projeto Afrobrasilidade na Escola Palestrante

- 1 – Que percepção você pôde ter do conhecimento sobre a afrodescendência na sociedade brasileira entre professores e alunos?
- 2 – Foi possível mensurar, a partir da relação com professores e alunos, o grau de conhecimento sobre a História do Brasil e África?
- 3 – Qual foi a importância da sua presença física e da sua representação na transmissão de conhecimento dentro da escola para os alunos?

Professor

- 1 – Como costumam ser trabalhados, em nível de ensino na sua escola, as questões de representações que envolvem a História da África?
- 2 – Existe uma representação de vários grupos culturais (multirracial) entre seus alunos. Você acha que a palestra do Projeto Afrobrasilidade ajudou na afirmação da representações e consciência?
- 3 – O que já foi feito pedagogicamente na escola a respeito da Lei No 10.639 sobre obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no ensino?

Aluno

- 1- A partir da palestra Afrobrasilidade. O que você conheceu sobre a representação cultural e histórica entre África e o Brasil?
- 2- A partir da palestra Afrobrasilidade. O que você conheceu sobre a origem do povo brasileiro e a sua relação histórica com o Brasil?
- 3 – Como você viu esse tema ser trabalhado na palestra sobre Afrobrasilidade da ECOTERRA?