



ESTUDOS EM **ENSINO E** **CIÊNCIAS HUMANAS**

**das quebradeiras de coco à história
dos povos indígenas no Brasil**

Neli Teresinha Galarce Machado
Marcos Rogério Kreutz
Stella Maria Carvalho de Melo
(Organizadores)

Neli Teresinha Galarce Machado

Marcos Rogério Kreutz

Stella Maria Carvalho de Melo

(Organizadores)

Estudos em ensino e ciências humanas: das quebradeiras de coco à história dos povos indígenas no Brasil

1ª edição



EDITORA
UNIVATES

Lajeado/RS, 2025



Universidade do Vale do Taquari - Univates

Reitora: Profa. Ma. Evania Schneider

Vice-Reitora: Profa. Dra. Cíntia Agostini

Pró-Reitor de Ensino e Extensão: Prof. Dr. Tiago Weizenmann

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof. Dr. Luis Fernando Saraiva Macedo Timmers



EDITORA
UNIVATES

Editora Univates

Coordenação: Vagner Zarpellon

Editoração: Marlon Alceu Cristófoli

Capa: Fundo vetor de Freepik.com

Avelino Talini, 171 – Bairro Universitário – Lajeado – RS, Brasil

Fone: (51) 3714-7024 / Fone: (51) 3714-7000, R.: 5984

editora@univates.br / <http://www.univates.br/editora>

E82

Estudos em ensino e ciências humanas: das quebradeiras de coco à história dos povos indígenas no Brasil [recurso eletrônico] / Neli Teresinha Galarce Machado, Marcos Rogério Kreutz, Stella Maria Carvalho de Melo (org.) – Lajeado : Editora Univates, 2025.

Disponível em: www.univates.br/editora-univates/publicacao/450
ISBN 978-85-8167-345-5

1. Ciências humanas e ensino. 2. História. 3. Povos indígenas. 4. Movimentos sociais e políticos. 5. Brasil I. Machado, Neli Teresinha Galarce. II. Kreutz, Marcos Rogério. III. Melo, Stella Maria Carvalho de. IV. Título.

CDU: 94:371.3

Catálogo na publicação (CIP) – Biblioteca Univates
Bibliotecária Gigliola Casagrande – CRB 10/2798



As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão, adequação e procedência das citações e referências, são de exclusiva responsabilidade dos autores e não refletem necessariamente a visão da Editora Univates e da Univates.

ESTUDOS EM ENSINO E CIÊNCIAS HUMANAS: DAS QUEBRADEIRAS DE COCO À HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

20 ANOS DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS

Projeto de Pesquisa

Sociedade e Cultura: História Ambiental, Etno-história e Cultura Material

Organização

Neli Teresinha Galarce Machado

Marcos Rogério Kreutz

Stella Maria Carvalho de Melo

APRESENTAÇÃO

Este livro reúne uma coletânea de trabalhos realizados ao longo de oito anos no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGENSINO) da Universidade do Vale do Taquari - Univates, no campo das Ciências Humanas. Intitulado “Estudos em Ensino e Ciências Humanas: Das Quebradeiras de Coco à História dos Povos Indígenas no Brasil”, a obra abrange uma ampla variedade de temas e reflete a diversidade de abordagens dentro do projeto de pesquisa Sociedade e Cultura: História Ambiental, Etno-história e Cultura Material, coordenado por Neli Teresinha Galarce Machado. Organizado por Marcos Rogério Kreutz, Neli Teresinha Galarce Machado e Stella Maria Carvalho de Melo, o livro enfatiza as conexões entre ensino formal e não formal, dando voz a mulheres, povos indígenas, e comunidades ribeirinhas e urbanas.

O primeiro capítulo, de Rosyjane Paula Farias Pinto (2015), explora as experiências de ensino e aprendizagem entre as mulheres quebradeiras de coco no Maranhão, destacando a importância dos movimentos sociais como espaços não formais de formação. No segundo capítulo, Katiane Vargens (2018) investiga o empoderamento feminino através da educação informal na Associação de Mulheres “Cantinho da Amazônia” (AMCA), em Juruena, Mato Grosso, mostrando como esses coletivos fortalecem a autonomia das mulheres.

Gildete Elias Dutra (2019), no terceiro capítulo, compartilha sua trajetória de envolvimento com a Educação Escolar Indígena entre os povos Krikati e outros grupos do Maranhão, enquanto Fábio Teixeira Lima (2022), no quarto capítulo, reflete sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores em comunidades ribeirinhas no Amazonas.

Everline Luise Henrichs (2021), no quinto capítulo, aborda o bairro urbano como espaço de aprendizado, focando no desenvolvimento comunitário e na cidadania no bairro Santo Antônio, em Lajeado/RS. Claudiana Ribeiro Santos (2021), no sexto capítulo, investiga a utilização de espaços não formais de aprendizagem no ensino de História em Ribeira do Pombal, Bahia.

Ivone Jacarandá Braga Mendes (2023) reflete sobre as tradições e saberes populares da comunidade de Mazagão Velho, no Amapá, no sétimo capítulo, conectando a educação ao reconhecimento das identidades e lutas históricas.

Francisco Antônio Almeida Pereira (2024), no oitavo capítulo, discute o ensino do patrimônio cultural na Ilha de Mosqueiro, Pará, destacando a necessidade de uma abordagem interdisciplinar no contexto escolar.

Por fim, Marcos Rogério Kreutz (2016/2017/2018) revisita o contato entre indígenas e jesuítas no Vale do Taquari, no nono capítulo, oferecendo uma análise detalhada sobre as complexas relações de poder e resistência no início do século XVII.

Esta obra contribui para as Ciências Humanas ao articular diferentes realidades e experiências educativas no Brasil, tendo a História como eixo estruturante. Os temas tratados percorrem desde a história regional até questões mais amplas, envolvendo bairros, cidades, povos indígenas, mulheres trabalhadoras, associações, movimentos sociais e políticos, além de vivências em escolas e em espaços educativos não formais. Com atenção às condições concretas de pesquisa e aos limites teóricos do campo, o grupo de autores propõe reflexões que dialogam com práticas de ensino e com o fazer historiográfico em contextos diversos.

Marcos, Neli e Stella (Orgs.)

Lajeado, primavera de 2024

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

ENSINO E APRENDIZAGENS - MULHERES DO POVOADO DE COQUELÂNDIA, MARANHÃO.....8

Rosyjane Paula Farias Pinto

Neli Teresinha Galarce Machado

CAPÍTULO 2

MULHERES, COLETIVOS E APRENDIZAGENS EM JURUENA, MATO GROSSO 23

Katiane Vargens

Neli Teresinha Galarce Machado

CAPÍTULO 3

O PROTAGONISMO ÉTNICO DO POVO KRIKATI NA EDUCAÇÃO INDÍGENA 43

Gildete Elias Dutra

Neli Teresinha Galarce Machado

CAPÍTULO 4

PROFESSORES NÔMADES E AS COMUNIDADES RIBEIRINHAS NO RIO PURUS, LÁBREA, AMAZONAS, BRASIL 61

Fábio Teixeira Lima

Neli Teresinha Galarce Machado

CAPÍTULO 5

O BAIRRO COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM: HISTÓRIAS E MOVIMENTOS 81

Everline Luise Henrichs

Neli Teresinha Galarce Machado

CAPÍTULO 6

ENSINO DE HISTÓRIA: CONEXÕES ENTRE ESPAÇOS FORMAIS E NÃO FORMAIS EM RIBEIRA DO POMBAL, BA..... 97

Claudiana Ribeiro Santos

Neli Teresinha Galarce Machado

CAPÍTULO 7

AS TRADIÇÕES E OS SABERES POPULARES DA COMUNIDADE DE MAZAGÃO VELHO, AMAPÁ, BRASIL108

Ivone Jacarandá Braga Mendes

Neli Teresinha Galarce Machado

CAPÍTULO 8

O PATRIMÔNIO CULTURAL NA ILHA DE MOSQUEIRO, PARÁ118

Francisco Antônio Almeida Pereira

Neli Teresinha Galarce Machado

CAPÍTULO 9

VALE DO TAQUARI: MEMÓRIAS INDÍGENAS E OS NOVOS ENCONTROS COM OS JESUÍTAS.....130

Marcos Rogério Kreutz

Neli Teresinha Galarce Machado

CAPÍTULO 1

ENSINO E APRENDIZAGENS - MULHERES DO POVOADO DE COQUELÂNDIA, MARANHÃO

*Rosyjane Paula Farias Pinto
Neli Teresinha Galarce Machado*

Este estudo analisa os movimentos sociais como espaços não formais de ensino e aprendizagem, focando na construção de saberes vinculados à luta e à conscientização das mulheres quebradeiras de coco babaçu. Esses saberes estão relacionados à defesa de direitos, busca por autonomia e melhoria das condições de vida.

INTRODUÇÃO

Este capítulo, parte da dissertação de Rosyjane Paula Farias Pinto defendida em 2015¹. O objetivo é pensar os movimentos sociais como espaços não-formais de aprendizagem, com foco específico nas mulheres quebradeiras de coco babaçu do Povoado de Coquelândia, município de Imperatriz, Maranhão. A pesquisa investiga como esses movimentos influenciam o empoderamento dessas mulheres, destacando o Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB) como um cenário para a análise.

O estudo, de caráter etnográfico e análise qualitativa, envolveu a observação participante das atividades diárias das mulheres e o uso de entrevistas semi-estruturadas e histórias de vida. Os resultados mostraram que os movimentos sociais oferecem um espaço para a construção e ressignificação da identidade coletiva dessas mulheres, promovendo a afirmação de seu protagonismo como quebradeiras de coco e seu empoderamento.

Este estudo aborda a aprendizagem como um processo criativo e formativo, enfatizando que o conhecimento adquirido raramente é idêntico ao transmitido, mas é reconfigurado pelo indivíduo conforme sua cultura. A pesquisa emprega observação participante e registros

1 PINTO, Rosyjane Paula Farias. Movimentos sociais, aprendizagem e mulheres do povoado de Coquelândia/ Imperatriz/Maranhão. 2015. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 30 out. 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/1057>.
PINTO, Rosyjane Paula Farias; MACHADO, Neli Teresinha Galarce; KREUTZ, Marcos Rogério. Movimento Social e Espaços de Aprendizagens no Brasil: o Caso das Quebradeiras de Coco de Imperatriz no Maranhão. Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 336–343, 2018. DOI: 10.17921/2447-8733.2018v19n3p336-343. Disponível em: <https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/5236>. Acesso em: 16 set. 2024.

etnográficos em diversas atividades da comunidade de Coquelândia, incluindo encontros, reuniões e viagens, sempre com o consentimento das quebradeiras de coco.

O objetivo principal é verificar se os movimentos sociais, enquanto espaços não-formais de ensino e aprendizagem, promovem o empoderamento das mulheres quebradeiras de coco babaçu do Povoado de Coquelândia, em Imperatriz/MA. Os movimentos sociais são vistos como plataformas para a busca de igualdade, justiça social e empoderamento, interagindo com instituições educacionais e promovendo educação informal.

Teóricos como Gohn, Touraine, Tarrow e Scherrer-Warren fundamentam a análise dos movimentos sociais; Freire, Gadotti e Vercelli apoiam a discussão sobre espaços não-formais de aprendizagem; Castells e Hall ajudam a entender a identidade cultural; e Barqueiro, Freire e Oakley e Clayton discutem o empoderamento.

No cenário contemporâneo, marcado por desigualdades e a necessidade de mudanças profundas, os movimentos sociais surgem como agentes de transformação e oportunidades. As mulheres quebradeiras de coco babaçu do MIQCB exemplificam a busca ativa por novos saberes e a posição central das relações coletivas no processo de conhecimento.

Os movimentos sociais são espaços não-formais de aprendizagem onde o conhecimento é construído por meio das interações sociais (Freire, 1987; Vigotsky, 1991). Esses ambientes, fora das instituições escolares, favorecem a troca de saberes e a politização dos indivíduos, permitindo uma (re)leitura crítica da realidade e uma maior consciência cidadã (Gohn, 2014). A educação não-formal se destaca pela intencionalidade e pelos objetivos explícitos de aprendizagem, promovendo transformações sociais e políticas (Gadotti, 2005; Trilha, 2008).

Segundo Silva (2013), a segunda aprendizagem proporcionada pelos movimentos sociais visa à capacitação para o mercado de trabalho, por meio do desenvolvimento de habilidades e potencialidades. A terceira se refere ao aprendizado prático para organizar os indivíduos em prol de objetivos comunitários e na solução de problemas coletivos. Esses saberes fortalecem a autoestima e o *empowerment* dos grupos, criando capital social, baseado em solidariedade e interesses comuns, e contribuem para a construção da cidadania coletiva (Silva, 2013).

O conceito de *empowerment* de Silva (2013) dialoga com Freire (1974), que o define como um processo de autoafirmação que amplia os horizontes de vida dos indivíduos. Nesse sentido, o poder surge como uma capacidade de ação para satisfazer interesses pessoais e coletivos, manifestando-se nas interações sociais (Barquero, 2012). O *empowerment* busca intervir em desequilíbrios socioeconômicos e fortalecer grupos marginalizados, ampliando sua consciência crítica e legitimando sua capacidade de atuar ativamente nas transformações sociais (Oakley; Clayton, 2003).

Esse processo de empoderamento é notável entre as mulheres quebradeiras de coco babaçu do Povoado de Coquelândia, que, além de lutar pelo acesso aos babaçuais, buscam direitos como saúde, educação, e proteção contra a violência. Sua atuação fortalece a

alfabetização política e a dignidade, além de expandir sua visibilidade e identidade para além das fronteiras regionais.

Os movimentos sociais, exemplificados pelas mulheres quebradeiras de coco babaçu do Maranhão e, de modo mais específico, pelo povoado de Coquelândia, são espaços de articulação coletiva onde sujeitos históricos se organizam em torno de objetivos comuns. Como agentes de mudança, esses movimentos não são desorganizados ou rebeldes, mas organizados e propositivos, buscando construir uma nova ordem social através da busca por saberes (Gohn, 2012).

Ao longo da história, os movimentos sociais têm adotado uma visão mais ampla para transformar a sociedade, reescrevendo narrativas de dominação e propondo políticas emancipatórias para os excluídos. Segundo Gohn (2014), eles assumem o protagonismo ao ativar a cidadania, transformando os indivíduos em agentes políticos que lutam por mudanças estruturais. Nesse contexto, a educação não escolarizada é uma ferramenta ligada à vida e à formação humana, ocorrendo em diversos espaços e momentos, além das instituições formais (Siqueira, 2004; Príncipe; Diamante, 2011).

Os processos educativos que surgem nos movimentos sociais não se limitam ao ensino tradicional, mas são construídos por meio da participação ativa em seminários, congressos, oficinas e outras práticas coletivas. Essas experiências são oportunidades para a construção de novos saberes, que auxiliam os indivíduos a se tornarem agentes conscientes e críticos no mundo (Gohn, 2006). A educação não-formal, nesses contextos, vai além de transmitir conhecimentos; ela fortalece a identidade de grupo, promove autoestima e empoderamento, e desenvolve laços de pertencimento e autonomia (Gohn, 2012).

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Nº 9394/96) reconhece o valor da educação construída fora das escolas formais, considerando os processos formativos desenvolvidos em espaços como os movimentos sociais, essenciais para a formação integral dos indivíduos (Brasil, 1996).

O conceito de educação se expande além dos espaços escolares, reconhecendo a educação como um fenômeno social e universal para a sociedade (Libâneo, 1994). Os movimentos proporcionam ambientes para reflexão, debate e organização coletiva na construção de novas propostas e melhorias nas políticas públicas e na qualidade de vida (Gohn, 2014).

Para as mulheres quebradeiras de coco babaçu, especialmente no povoado de Coquelândia, os movimentos sociais são espaços importantes de aprendizado e empoderamento. Esses ambientes facilitam o acesso a conhecimentos que transformam as condições de vida e promovem a autoafirmação e a autonomia. A participação em atividades do movimento, como seminários e oficinas, exhibe o impacto positivo desses espaços na vida das mulheres, promovendo o “poder de fogo”, a capacidade de mobilização e ação coletiva.

Esse engajamento é visto como uma forma de educação prática e empoderadora, fornecendo conhecimentos sobre direitos e oportunidades. Gohn (1994) aponta que o conhecimento adquirido em contextos não formais, como os movimentos sociais são pilares para a identificação e luta por direitos e melhorias nas condições de vida.

Dessa forma, a educação não formal promovida pelos movimentos sociais contribui para a ação política e para a melhoria das condições de vida por meio da construção coletiva de saberes. Pois segundo Freire (1979) o indivíduo desenvolve uma consciência crítica a partir da superação da consciência ingênua. E para Silva (2013, p. 118), a construção de relações sociais baseadas na igualdade e na justiça fortalece o exercício da cidadania e evidencia o impacto das práticas de empoderamento nesses espaços.

Os espaços e o movimento

Os espaços de estudo, ensino e aprendizagem criados pelas mulheres dirigentes do movimento das quebradeiras de coco são diversificados e servem para o planejamento de suas atividades e estratégias de fortalecimento do grupo. O planejamento pode alcançar resultados positivos, e nessa perspectiva, Schmitz (2000), afirma que o sucesso de qualquer atividade depende de um planejamento adequado. Esses espaços de reuniões permitem que as quebradeiras reflitam sobre suas ações e conquistem melhorias para suas comunidades.

As mulheres ressaltam a importância de acessar conhecimentos diversos, especialmente sobre temas como gênero, violência, sexualidade e direitos, para evitar que suas vidas sejam impactadas negativamente por injustiças sociais e discriminações.

Para as mulheres no coletivo, compreender as mudanças no campo, como a destruição das palmeiras, é o foco para que o movimento social possa reagir de forma adequada. Nesse sentido, as quebradeiras têm se aliado a pesquisadores para realizar estudos, como a nova cartografia social, que mapeia impactos de projetos e empresas nas comunidades.

As preocupações com projetos vindos de empresas e governos, que muitas vezes não beneficiam a população rural, são lembrados. Para garantir que esses projetos sejam compreendidos, as mulheres apontam que o movimento social das quebradeiras se reúne para estudar suas implicações, alinhando-se com a filosofia de Paulo Freire (1987), que defende que a ação ativa na realidade é possível quando os indivíduos são desafiados a romper com posturas fatalistas.

O estudo contínuo e a busca por conhecimento dentro do MIQCB são basilares para que as mulheres se sintam preparadas para enfrentar os desafios da vida cotidiana e dos espaços de luta. Para Gohn (2014), essa aprendizagem possibilita uma leitura crítica do mundo.

Além dos espaços locais, as quebradeiras participam de encontros nacionais e internacionais, onde compartilham suas experiências e aprendem com outros movimentos

sociais, ampliando seu conhecimento e fortalecendo sua autonomia. Segundo Leon (2001), o empoderamento ocorre quando as pessoas adquirem controle sobre suas vidas, algo que as quebradeiras de coco demonstram ao valorizar os saberes adquiridos e aplicá-los na luta por direitos e melhorias para suas comunidades.

A formação das mulheres, quebradeiras de coco babaçu, é uma prática central e estratégica dentro do MIQCB. Segundo os relatos dessas mulheres, o planejamento dentro das comunidades visa alcançar o maior número possível de participantes, promovendo um processo de inclusão e aprendizado coletivo. Há relatos onde elas apontam que as conquistas educacionais e de conhecimento no MIQCB decorrem da necessidade de se sentirem representadas e de ocupar novos espaços na sociedade. Gohn (2013) reforça essa ideia ao argumentar que o conhecimento adquirido por meio da participação social, cultural ou política modifica a afirmação individual e coletiva.

O ensino e a aprendizagem não se limitam aos espaços tradicionais das comunidades e matas, mas se estendem a debates e eventos mais amplos, nos quais as mulheres quebradeiras se posicionam e compartilham suas experiências. De acordo com Silva (2013), o conhecimento é construído de maneira compartilhada e ampliada quando se parte da experiência coletiva.

Além das mulheres, o movimento se preocupa com a formação dos jovens. Há as capacitações para os jovens que incluem temas variados, desde direitos legais até questões sociais, como drogas e violência. Esse processo visa formar jovens conscientes e preparados para enfrentar os desafios que afetam suas comunidades. Elas relatam essa visão ao afirmar que, embora os jovens devam aprender as tradições do extrativismo, eles também podem ter a oportunidade de estudar e fazer suas próprias escolhas de vida.

O planejamento estratégico é um elemento recorrente na organização das ações do movimento. As reuniões, são pensadas com o intuito de envolver o maior número possível de mulheres, utilizando táticas como piqueniques e sorteios para garantir a participação e tornar o ambiente mais agradável. A palavra “estratégia”, conforme descrita por Anastasiou e Alves (2005), está diretamente ligada à realização de objetivos claros, o que é visível na maneira como as quebradeiras organizam suas ações.

Entre as metodologias adotadas, destaca-se a roda de diálogo e o uso de cartões, nas quais as participantes expressam suas ideias e conhecimentos sobre o tema discutido, promovendo uma dinâmica inclusiva e participativa. Esses espaços de aprendizagem e formação têm impacto na vida dessas mulheres, permitindo-lhes adquirir autonomia e autoconfiança.

A participação no VII Encontro das Quebradeiras de Coco Babaçu exemplifica esse processo, no qual as mulheres puderam refletir e aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos de militância no movimento. Assim, as estratégias utilizadas no MIQCB fortalecem o grupo e conquistam avanços tanto nas lutas por direitos quanto no fortalecimento de suas comunidades.

O VII Encontro das Quebradeiras de Coco Babaçu revelou a importância dos espaços de formação e debate dentro do MIQCB. Durante o evento, dois temas principais foram abordados em palestras: “Conjuntura Social dos Movimentos Sociais de Mulheres Rurais com Quebradeiras de Coco” e “Experiências Sociais nos Territórios e Uso dos Recursos Naturais em Colisão com Grandes Projetos”. As palestras abordaram questões históricas, políticas e socioambientais, promovendo um espaço de troca de saberes que ultrapassa o simples ato de ouvir, já que as participantes intervieram ativamente nas discussões, demonstrando seu crescimento em consciência social e política.

A primeira palestra traçou um panorama da atuação do MIQCB nos estados do Pará, Piauí, Tocantins e Maranhão, destacando tanto os avanços quanto os desafios enfrentados pelas mulheres quebradeiras de coco. A segunda discutiu o controle territorial ao longo dos séculos, relacionando as lutas dos povos indígenas e extrativistas pela terra com os impactos dos grandes projetos de desenvolvimento, como a construção de barragens no Rio Tocantins e no Rio Araguaia.

As intervenções das participantes evidenciam o amadurecimento e a consciência crítica que o movimento tem proporcionado. Elas destacam como a luta das mulheres já está modificando a cartografia dos territórios, refletindo as conquistas territoriais das quebradeiras de coco. Outras criticam os impactos negativos das barragens e fez um apelo para que o MIQCB se organize melhor na defesa das comunidades ribeirinhas. Essas intervenções mostram como a troca de saberes no movimento fortalece a capacidade de análise crítica e ação política das mulheres.

Esses momentos de diálogo e reflexão proporcionados pelas palestras são importantes para o fortalecimento do movimento, como afirmam Anastasiou e Alves (2005), ao ressaltar que a aprendizagem se dá em um contexto social mediado pelo outro. O MIQCB atua como um espaço de formação humana, criativa e coletiva, como explica Gohn (2013), em que o saber é construído através da troca de experiências e da ação conjunta em busca de uma vida mais justa e digna.

Além disso, o evento demonstrou a capacidade das mulheres de se inserirem em contextos educativos mais amplos. A palestra “Mulheres Quebradeiras de Coco Babaçu: vida em luta”, realizada em uma faculdade particular de Imperatriz, é um exemplo desse intercâmbio entre o movimento e a sociedade. Organizada por lideranças da Regional de Imperatriz e apresentada para um público acadêmico, a palestra permitiu que as quebradeiras de coco compartilhassem suas histórias, suas lutas pela preservação dos babaçuais e suas conquistas de direitos.

O simbolismo do evento foi reforçado pelos materiais expostos no auditório, como azeite, farinha do mesocarpo e coco babaçu, que representavam a história de vida das mulheres, a resistência cultural e econômica das comunidades. A palestra, que contou com a presença

de cerca de 150 estudantes dos cursos de Direito e Pedagogia, demonstrou a importância da construção de redes de apoio entre o movimento social e a academia.

Esses eventos, tanto internos quanto externos, evidenciam como o MIQCB tem sido um espaço de fortalecimento social e político para as quebradeiras de coco babaçu. Ao promover a formação crítica e a troca de saberes, o movimento potencializa a luta dessas mulheres por seus direitos, criando estratégias coletivas para a transformação social.

As falas das quebradeiras de coco babaçu, durante a palestra, demonstram a profunda ligação dessas mulheres com a natureza e com a história de luta por seus direitos. A metáfora da palmeira como “mãe” sustenta as reflexões sobre a preservação dos recursos naturais, enfatizando que, assim como a água, o babaçu tem valor incalculável para a vida e a sobrevivência das famílias envolvidas na coleta. As mulheres reforçam o impacto devastador da monocultura e da derrubada das palmeiras, chamando atenção para as consequências ambientais e sociais dessas práticas.

Por outro lado, elas destacam a importância das parcerias com instituições acadêmicas, propondo que a universidade e o movimento se complementam, promovendo uma troca de saberes que fortalece tanto o movimento quanto a sociedade. Ela enfatiza que a luta pelo meio ambiente e pelos direitos das quebradeiras não deve ser vista isoladamente, mas como parte de uma rede de solidariedade e apoio mútuo.

As mulheres gostam de relatar sua história pessoal de dificuldades, estabelece uma analogia entre a preservação da palmeira de babaçu e a crise hídrica. Ela alerta que, assim como a água, que se encontra contaminada, a destruição das palmeiras pode gerar um dia um impacto irreversível, clamando pela responsabilidade coletiva na proteção desses recursos.

Por fim, há a menção da criação da Lei do Babaçu Livre, mas lamenta seu não cumprimento, evidenciando o contínuo desafio de garantir a proteção legal das palmeiras. Ao destacar a valorização que as quebradeiras de coco passaram a ter, tanto no Brasil quanto internacionalmente, lembram que essas mulheres, que antes não eram reconhecidas, na atualidade ocupam espaços importantes, inclusive no ensino superior, onde suas vozes são ouvidas e respeitadas.

Essas intervenções ilustram como o conhecimento empírico dessas mulheres, adquirido através da vivência e da luta, é legitimado e compartilhado em espaços acadêmicos, promovendo a reflexão crítica e a conscientização social. Como afirma Gohn (2014, p. 44), a educação nos movimentos sociais transcende as fronteiras formais do ensino, assumindo um caráter de responsabilidade coletiva e de formação cidadã.

A palestra realizada pelas quebradeiras de coco babaçu gerou um espaço potencialmente transformador de ensino e aprendizagem, onde acadêmicos foram motivados a se envolver ativamente na luta dessas mulheres. Ao final do evento, vários estudantes procuraram as

quebradeiras, adquiriram seus produtos e manifestaram interesse em colaborar com o movimento.

Há o desejo de manter e fortalecer o Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB), incentivando outras mulheres a participarem. Durante o evento, duas quebradeiras fizeram intervenções emocionadas, o que expressou a importância de aprender sobre os diferentes tipos de violência e como esse conhecimento poderia ajudar a proteger suas companheiras. Elas destacam o impacto positivo do MIQCB na comunidade e o quanto conhecer seus direitos ajudava a evitar a violência doméstica e no trabalho. Essas falas expõem a relevância desses momentos de ensino e aprendizagem para as mulheres.

O seminário foi seguido por uma visita ao campo, onde os acadêmicos acompanharam o cotidiano das quebradeiras. Esse momento gerou grande emoção, pois os estudantes puderam vivenciar de perto o trabalho árduo dessas mulheres, ouvindo suas cantorias e observando as condições de trabalho. A experiência criou uma nova dimensão de aprendizado, transformando o conhecimento teórico em vivência prática.

Através de suas lutas diárias, as quebradeiras de coco resistem à acomodação, como afirmado por Carvalho (2004), que observa que a aceitação da impossibilidade de mudar o mundo reflete desistência. Essas mulheres, no entanto, demonstram que seguem firmes na busca por justiça, direitos e melhores condições de vida. O discurso da impossibilidade, mencionado por Carvalho (2004), é refutado pela experiência das quebradeiras de coco babaçu, que resistem à exclusão e preconceito, estabelecendo alianças e ações para transformar sua realidade. Essas mulheres, integrantes do MIQCB, têm utilizado oficinas como ferramentas centrais para promover o empoderamento, a conscientização e o fortalecimento de suas lutas.

As oficinas organizadas pelas quebradeiras não são apenas espaços de treinamento técnico, mas momentos em que elas constroem coletivamente saberes, fortalecem laços sociais e criam oportunidades de transformação em suas vidas e comunidades. Vercelli (2013) aponta que a participação em oficinas promove aprendizado mútuo, sem uma hierarquia fixa entre quem ensina e quem aprende, o que se manifesta nas experiências dessas mulheres. As oficinas são dinâmicas que permitem a expressão de suas vozes, o respeito às suas limitações e a troca de conhecimento entre elas.

Além de discutir e aprender novos conteúdos que são importantes para a luta do movimento, como noções de direitos e estratégias de mobilização, as oficinas significam a prática, ensinando as mulheres a aproveitar o coco babaçu de diferentes formas, produzindo desde artesanatos até produtos de limpeza. Esse tipo de atividade, conforme Stavracas (2013), contribui para a inclusão sociocultural, oferecendo oportunidades concretas para grupos marginalizados.

As mulheres descrevem metodologias específicas usadas em oficinas que promovem discussões em pequenos grupos, com rodízios que facilitam o compartilhamento e a socialização

do conhecimento, de forma a garantir a participação ativa de todas as mulheres envolvidas. Essa prática reflete o pensamento de Vigotski (2001), que defende que o aprendizado é construído através das interações sociais, onde o coletivo serve para aquisição de novos conhecimentos.

As habilidades práticas e estratégias desenvolvidas nas oficinas permitem que as mulheres adquiram maior autonomia e liberdade, tanto em suas famílias quanto na sociedade, o que reforça a concepção de Paulo Freire (2000) sobre o empoderamento como capacidade de decidir sobre a própria vida e lutar por direitos. Como argumentam Oakley e Clayton (2013), o conhecimento confere legitimidade e poder, e para as quebradeiras de coco, essas oficinas são essenciais para garantir a continuidade de suas lutas e sua dignidade diante das adversidades.

No contexto do VII Encontro das Quebradeiras de Coco Babaçu, as oficinas assumiram um encargo central no fortalecimento das discussões sobre cultura, juventude e territórios, envolvendo mais de 150 participantes de diferentes regiões dos quatro estados que compõem o MIQCB. Essas oficinas foram organizadas em grandes grupos regionais, como a regional de Imperatriz, que incluiu representantes de diversos municípios, como Cidelândia, João Lisboa, Amarante, e Imperatriz, incluindo seus povoados.

Conforme Bolzan (2002), a construção coletiva de atividades em grupo potencializa a autonomia dos participantes, permitindo-lhes alcançar resultados que não seriam possíveis individualmente. Isso ficou evidente nas oficinas, onde uma das relatoras liderou o debate sobre “cultura e juventude” utilizando a estratégia de solução de problemas, propondo questões como a contribuição das diferentes gerações para a integração e as mudanças percebidas entre gerações antigas e atuais. A dinâmica conduzida foi marcada por intervenções dos participantes.

Os relatos são sobre as transformações nas festividades comunitárias ao longo dos anos e destacou a importância do MIQCB em promover celebrações que mantenham as tradições, como festas de mães, pais, danças e quadrilhas. Algumas mulheres enfatizaram o impacto das tecnologias e redes sociais na disseminação da cultura das quebradeiras de coco, salientando a necessidade de um uso consciente, especialmente pelos jovens, defendendo que “cultura é identidade” e que é preciso acompanhar essas mudanças para preservá-la.

Já outras trazem reflexões sobre o significado das tecnologias na manutenção cultural, alertando que a falta de conhecimento tecnológico poderia resultar no “aprisionamento” das culturas tradicionais. Para elas, o empoderamento e a aprendizagem e domínio das tecnologias são as ferramentas de fortalecimento, não como meio de dominação: “Precisamos nos apropriar delas, do contrário essa tecnologia será um coronel ou um cacique que estará dominando a todos” (R.S.G., 30 anos).

Essas falas ilustram a visão das quebradeiras sobre a cultura como um processo dinâmico e vivo, em constante transformação, como aponta Gonh (2014), sendo um reflexo das interações sociais que moldam valores, normas e comportamentos. O empoderamento mencionado por R.S.G. vincula-se à visão de Oakley e Clayton (2003), os quais identificam o conhecimento como

uma poderosa fonte de poder, ou seja, instrumento para que essas mulheres possam enfrentar as mudanças do século XXI sem perder suas identidades culturais.

O VII Encontro das Quebradeiras de Coco Babaçu, ao promover oficinas sobre cultura e juventude, facilitou a troca de conhecimentos entre gerações e reforçou a importância da tecnologia como ferramenta para preservar e transmitir a cultura das quebradeiras. Essa troca, como mostrado pelos depoimentos, ajuda na manutenção da identidade cultural das comunidades e para o empoderamento das mulheres, proporcionando-lhes maior controle sobre suas vidas e tradições em um mundo cada vez mais tecnológico e globalizado.

A segunda oficina do VII Encontro das Quebradeiras de Coco Babaçu, com o tema “Território e Resistência”, destacou-se pela importância da discussão coletiva sobre as dificuldades e conquistas das mulheres quebradeiras na luta por seus territórios. Outra dinâmica participativa foi a atividade sobre questionamentos como: “O que entendemos por resistência?” e “Quais as maiores dificuldades enfrentadas hoje em relação ao território?”. As intervenções, tanto de jovens quanto de adultos, evidenciaram a profundidade das experiências das quebradeiras de coco mais experientes, que compartilharam suas vivências, ilustrando o processo histórico de resistência.

Teve uma fala que foi particularmente relevante, ao enfatizar a evolução da luta das mulheres quebradeiras de coco ao longo de 40 anos, antes da criação do MIQCB. Ela destacou como o movimento foi fundamental para a defesa das palmeiras de babaçu e a regularização das terras, ressaltando que a resistência das mulheres é central para a demarcação dos territórios e a preservação do babaçu livre: “Onde não existe mulher lutando e resistindo, não existe território demarcado e não há babaçu livre” (E.C.C., 52 anos). Sua intervenção sublinhou a importância de mobilizar as comunidades e de ensinar os jovens a persistirem na luta pela defesa dos babaçuais.

Esses momentos de troca e aprendizado, segundo Gohn (2013), são favorecem a formação cidadã dos indivíduos, promovendo a valorização dos saberes culturais e dos valores que permeiam as relações sociais. A oficina proporcionou um espaço de compartilhamento de histórias de vida e conhecimento adquirido por meio das experiências de luta, algo que não se aprende nos espaços formais de ensino. Stavacra (2013) aponta que essas práticas de aprendizagem em movimentos sociais constituem elementos compensatórios e complementares para os menos favorecidos, proporcionando uma formação baseada em práticas de resistência e cidadania.

As discussões no auditório do CESIR envolveram a apresentação dos principais pontos levantados por todos os grupos regionais do MIQCB, com o uso de tecnologias, como o telão, que já havia sido discutido e aprovado pelo grupo anterior. Entre os elementos mais importantes destacados nas discussões, estavam: a necessidade de combater a violência contra as mulheres, lutar por políticas públicas que atendam às comunidades rurais em áreas

como saúde, educação e energia, além de organizar as comunidades para enfrentar ameaças e defender seus territórios.

As discussões fortaleceram a coesão entre as diferentes gerações e mostraram que essas diferenças etárias enriqueceram o debate, gerando uma troca de saberes que mesclava a experiência e o conhecimento tradicional com novas visões e estratégias para a resistência contemporânea. Isso reflete o que Gohn (2014) chama de um processo vivo e dinâmico de construção de valores e normas culturais.

A oficina demonstrou a capacidade das quebradeiras de coco em articular uma luta coletiva baseada no empoderamento, autonomia e na busca por justiça social e territorial. Ao final das discussões, as ações e reivindicações foram sintetizadas e apresentadas, culminando na proposta de um documento a ser entregue à Presidenta da República, destacando a necessidade urgente de políticas públicas que atendam às demandas dos territórios das quebradeiras de coco babaçu.

Os movimentos do ensinar e o aprender

Para as quebradeiras de coco babaçu, o processo de aprender e ensinar estimula o fortalecimento do movimento e de suas próprias vidas. Uma das jovens integrante do MIQCB, exemplifica essa concepção ao refletir sobre como o movimento se torna um espaço dinâmico de aprendizagem, proporcionando um tipo de formação que ela considera até mais enriquecedora do que uma formação acadêmica formal.

O MIQCB, segundo ela, oferece oportunidades de desenvolvimento que vão além dos conhecimentos formais. Nesse ambiente, as mulheres adquirem habilidades práticas, como gestão de documentos e comunicação digital, e compartilham essas aprendizagens para que todas possam executar essas tarefas com autonomia.

Esse ciclo de aprendizado contínuo e compartilhado representa o fortalecimento mútuo das quebradeiras, ao mesmo tempo que as prepara para enfrentar os desafios da vida.

As falas demonstram que, para as quebradeiras, o movimento é uma luta por direitos e um espaço de formação integral, que as torna mais autônomas, confiantes e capacitadas a exercer funções antes consideradas impossíveis para mulheres em suas posições. Esse processo de aprendizagem e crescimento reflete o conceito de empoderamento coletivo, tal como discutido por Freire e Shor (1986), que o entendem como um processo social e de ação coletiva. Para eles, o empoderamento é entendido como uma construção crítica e coletiva que transforma as relações de poder no contexto social e nas trajetórias individuais dos sujeitos.

O empoderamento que as quebradeiras de coco vivenciam no MIQCB as ajuda a tomar posse de suas próprias vidas e a se fortalecerem enquanto coletividade. Elas se tornam protagonistas de suas histórias, capazes de transformar suas realidades e de promover

mudanças concretas em suas comunidades. Essa transformação se dá através da interação contínua entre elas, gerando um pensamento crítico em relação ao contexto vivido e possibilitando a transformação de suas relações com o poder.

CONSIDERAÇÕES

As considerações finais desta pesquisa destacam a complexidade de estudar e compreender a dinâmica da vida de diferentes sujeitos sociais, especialmente das mulheres quebradeiras de coco babaçu. Analisar seus papéis como mulheres em constante luta por seus direitos e reconhecimento envolve um olhar atento e cuidadoso, consciente das mutações pelas quais a sociedade passa.

Essa pesquisa mostrou o percurso dessas mulheres, que, por meio da participação ativa no movimento social, buscam garantir a identidade como quebradeiras de coco babaçu e seus direitos de acesso a recursos, autonomia e empoderamento. No entanto, enfrentam desafios impostos por um modelo econômico globalizante que prioriza grandes investimentos de capital, ameaçando suas culturas, valores e tradições, muitas vezes enraizadas na prática da coleta e quebra do coco babaçu.

O movimento das quebradeiras de coco, por meio de atividades como reuniões, oficinas e palestras, colabora com a preservação de sua cultura e identidade. Ao participar dessas atividades, as mulheres aprendem e ensinam e constroem um espaço onde suas vozes são ouvidas e respeitadas, ampliando a participação em espaços políticos e sociais que antes lhes eram negados. Essa participação reflete um empoderamento crescente, visível tanto no plano individual quanto coletivo.

A pesquisa, que teve como objetivo verificar se os movimentos sociais atuam como espaços não-formais de ensino e aprendizagem que possibilitam o empoderamento dessas mulheres, alcançou seus objetivos. Foi possível observar que o movimento social, especificamente o Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB), tem fortalecido essas mulheres, permitindo-lhes lutar por seus direitos e desafiar preconceitos, discriminações e barreiras que têm historicamente limitado seu acesso à terra e aos babaçuais.

As aprendizagens adquiridas ao longo do tempo pelas mulheres quebradeiras de coco, por meio de sua participação no movimento, têm contribuído para o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades. Essa aquisição de saberes permitiu que elas alcançassem maior autonomia econômica, refletida em uma maior valorização de suas famílias e da sociedade em geral.

Além disso, a pesquisa evidenciou que a identidade dessas mulheres é construída e fortalecida através de sua participação ativa nas lutas por território, direitos e reconhecimento. A identidade de ser mulher e quebradeira de coco se torna mais robusta à medida que elas se

veem como participantes da construção política, econômica e cultural de suas comunidades. Isso é reforçado pelo sentimento de pertencimento e pelas tradições culturais que compartilham, como músicas e vestimentas, que as identificam tanto dentro quanto fora de seu contexto comunitário.

Ao retomar o problema que motivou este estudo, se a relação entre movimento social e aprendizagem contribui para o empoderamento das mulheres quebradeiras de coco babaçu de Coquelândia, e a hipótese de que os movimentos sociais, como espaços não escolarizados de ensino e aprendizagem, possibilitam esse empoderamento, concluímos que a hipótese foi confirmada. A participação no movimento social tem proporcionado a essas mulheres o empoderamento necessário para reivindicar seus direitos e garantir sua identidade cultural.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das G. C.; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5. ed. Joinville: Univille, 2005.

BARQUERO, Vivian A. Empoderamento: instrumento de emancipação social? uma discussão conceitual. Revista Debates, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan.-abr. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/debates/article/view/26722/17099>>. Acesso em: 24 abr. 2014.

BOLZAN, D. Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre. Mediação, 2002.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996

CARVALHO, Isabel.C.M. Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

CASTELLS, Manuel. O Poder da Identidade. 2. ed. V.2 - São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FRANKLIN, Adalberto. História de Imperatriz. Breve história de Imperatriz. Imperatriz: Ética, 2005

FREIRE, Paulo. Conscientização. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e ousadia – o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. Seminário Direito à educação: solução para todos os problemas ou problema sem solução? Institut International Des Droits De L'enfant (Ide), Suíça, 2005.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOHN, Maria da Glória. Aprendizagens em Pedagogias Alternativas: Movimentos Sociais. Desigualdade & Diversidade. Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio, ed. dupla, n 12, p. 13-27, jan/dez, 2013. Disponível em: <<http://desigualdadediversidade.soc.puc-rio.br/media/05%20-%20artigo%201%20-M%20G%20Gohn.pdf>>. Acesso em: 2 de agosto de 2015

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. In: I Congresso Internacional de Pedagogia Social, n. 1, 2006, Proceedings online. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Available from: Acesso em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092006000100034&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 28 July. 2015.

GOHN, Maria da Glória. História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo: Loyola, 1995.

- GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais e Educação. 8. ed., São Paulo: Cortez, 2012.
- GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais e educação. São Paulo: Cortez, 1994.
- GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação. v. 16, n. 47, p. 333-361, maio-ago. 2011b. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2014
- GOHN, Maria da Glória. Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.
- GOHN, Maria da Glória. Educação Não- formal e cultura política. São Paulo: Cortez, 2008.
- GOHN, Maria da Glória. 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: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2014.
- GOHN, Maria da Glória. Movimentos e lutas sociais na história do Brasil. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011a.
- HALL, Stuart. Quem precisa de identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. (Orgs.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes da Silva. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011
- HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte. Brasília: Representação da UNESCO no Brasil. Editora UFMG, 2003.
- LEON, Magdalena. "Empoderamiento: relaciones de las mujeres con el poder". Revista Estudos Feministas, v. 8, n. 2, p. 191-205, 2000. Disponível em: < <http://www.rbcdh.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11935/11201>>. Acesso em: 26 de julho de 2015.
- LIBANEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.
- OAKLEY, Peter; CLAYTON, Andrew. Monitoramento e avaliação do empoderamento ("empowerment"). Tradução de Zuleika Arashiro e Ricardo Dias Sameshima. São Paulo, Instituto Pólis, 2003.
- PRÍNCIPE, L; DIAMANTE, J. Desmitificando a educação não-formal. Revista Acadêmica eletrônica Sumaré. Disponível em: <http://www.sumare.edu.br/Arquivos/1/raes/06/raesed06_artigo01.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2014.
- SCHERER-WARREN, Ilse. Redes de movimentos sociais. Edições Loyola, 2. ed. São Paulo, 1996.
- SCHERER-WARREN. Das mobilizações às redes de movimentos sociais. Sociedade e Estado, vol. 21, nº 1, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000169&pid=S0102-6992201300010000400023&lng=en>. Acesso em: 22 de agosto de 2014.
- SCHMITZ, Egídio. Fundamentos da Didática. 7 ed. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2000.
- SILVA, Carmen. Nosso trabalho sustenta o mundo./Carmem Silva; Rivane Arantes; Verônica Ferreira. Série Mulheres em Movimento; n 2 – Recife SOS 24 de Corpo, 2012
- SILVA, Tomaz T. da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SIQUEIRA, Sandra M. M. O Papel dos movimentos sociais na construção de outra sociabilidade. Disponível em: < http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufpe/file.php/1/coord_ped/sala_7/arquivos/O-papel-dos-movimentos-sociais-na-construcao-de-outra-sociabilidade.pdf> . Acesso em 13 de janeiro de 2014.
- STAVRACAS, I. O Papel Da Música Na Educação Infantil. Bibliotecatede.uninove.br , no. 2013. Disponível em: www.bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/356#preview-link. Acessado em 5 de setembro de 2023
- TARROW, Sidney. O poder em movimento: movimentos sociais e confronto político; tradução de Ana Maria Sallum. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TOURAINE, Alain. Na fronteira dos movimentos sociais. Traduzido por Ana Liési Thurler. Soc. Estado. 2006, vol.21, n.1, p. 17-28. Disponível em:

TRILLA, Jaume. Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos / Jaume Trilla; Elie Ghanem; Valéria Amorim Arantes (org.), São Paulo: Summus, 2008. (Coleção pontos e contrapontos).

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões (org.). Educação não formal. 11. ed. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013. 200 p. (Pedagogia de A a Z). ISBN 978-85-8148-246-0.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CAPÍTULO 2

MULHERES, COLETIVOS E APRENDIZAGENS EM JURUENA, MATO GROSSO

Katiane Vargens
Neli Teresinha Galarce Machado

Este texto apresenta análises sobre os processos educativos em espaços não formais como ferramentas para o empoderamento feminino, com foco na experiência das integrantes da Associação de Mulheres “Cantinho da Amazônia” (AMCA). Em um contexto onde as desigualdades de gênero persistem, a educação informal se mostra como um meio de promover a autonomia e a transformação social. A pesquisa destaca como a prática educativa da AMCA facilita a troca de conhecimentos e experiências entre mulheres, criando um ambiente de aprendizado colaborativo que fortalece a autoestima e a união.

INTRODUÇÃO

Este estudo parte da dissertação de mestrado de Katiane, defendida em 2017. A investigação foi sobre os processos educativos não formais na Associação de Mulheres “Cantinho da Amazônia” (AMCA). Foi analisado como as aprendizagens e transformações impactam a vida das mulheres associadas. A AMCA foi criada por 87 mulheres assentadas em Juruena (MT) com o objetivo de alcançar emancipação econômica e crescimento pessoal e profissional. Em 2016, já contava com 118 sócias. O estudo destacou como essas mulheres, vítimas de exclusão, reescrevem suas histórias através da associação. Assim, o objetivo principal foi compreender como as vivências na AMCA contribuem para o empoderamento das participantes, verificando as relações de ensino e aprendizagem, os efeitos das experiências na AMCA e o fortalecimento das relações sociais. A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, com estudo de caso e etnografia, e foi guiada por técnicas como pesquisa bibliográfica, grupos focais e análise de conteúdo (Bardin, 2011).

O enfoque teórico permitiu uma articulação entre as propostas de uma educação não formal, as vivências e práticas que alteram o coletivo da comunidade e os efeitos dessas práticas na vida das mulheres, sob a perspectiva do empoderamento. Utilizou-se Gohn (2010, 2011c, 2014) e Freire (2005, 2009) para tratar das aprendizagens em espaços da educação não formal. Já para abordar a participação das mulheres em espaços públicos como associações de mulheres, utilizou-se as teorias de Ávila (2004), Oliveira (2007) e Sanderberg (2009). E, por

fim, para fundamentar sobre o empoderamento feminino, recorreu-se a Freire (1979, 2009), Leon (1997), Stromquist (1997) e Gohn (2010).

Vargens (2017) apresenta o impacto da crise econômica global e das rápidas mudanças na era da informação, destacando a necessidade de novos saberes e ressignificação dos já existentes para entender esse novo cenário (Gohn, 2011c). A educação, considerada um fenômeno social que se desenvolve através das interações socioculturais, tanto no âmbito formal quanto no não formal, assume uma posição central na formação de indivíduos críticos e autônomos (Gohn, 2012). Simson, Park e Fernandes (2007) defendem que a educação sustenta mudanças sociais e o desenvolvimento econômico.

Para Freire (2005), a educação é uma ferramenta vital no combate às injustiças, promovendo a conscientização crítica e a transformação social. Ferrari (2008) reforça essa visão ao afirmar que o ser humano contemporâneo precisa aprender a ler a realidade para, em seguida, transformá-la. Freire, inclusive, argumenta que a educação, apesar de não transformar o mundo diretamente, muda as pessoas, que são as verdadeiras agentes de transformação.

A inclusão social envolve o acesso aos direitos de cidadania e a promoção de valores como civilidade e respeito (Gohn, 2006). A educação, nesse processo, ocorre em diferentes contextos, escola, igreja ou movimentos sociais, e não se limita ao ambiente escolar (Brandão, 2006). Ela pode ser formal, não formal ou informal. A educação formal está vinculada à escola, com currículo e regulamentos definidos (Gohn, 2011).

A educação informal é definida como os saberes adquiridos no cotidiano, por meio de interações familiares, sociais e culturais, como nas conversas e leituras. Autores como Gadotti (2012), Gohn (2011c) e Libâneo (2010) abordam esse tema, enfatizando que a educação informal não segue regras rígidas. Já a educação não formal refere-se aos processos educativos que ocorrem fora do ambiente escolar tradicional, mas que mantêm características próprias. Segundo Coombs e Ahmed (1986), Libâneo (2010), Gohn (2011c) e Gadotti (2012), ela complementa a educação formal e foca em justiça social, igualdade, diversidade cultural e democracia. A proposta da educação não formal é capacitar indivíduos para sua emancipação sociopolítica e formar cidadãos críticos, como destaca Gohn (2010).

A educação não formal não se restringe à escola; ocorre em diferentes espaços como museus, ONGs e movimentos sociais, promovendo interações sociais que valorizam respeito, solidariedade e fraternidade. Gadotti (2008) reforça que o aprendizado é contínuo, ocorrendo em qualquer tempo e lugar. Para Gohn (2014), o saber é uma construção coletiva e histórica, e as práticas sociais fazem parte desse processo. As associações de mulheres, por exemplo, têm atribuições na formação de sujeitos críticos, promovendo equidade de gênero e justiça social. Nesses espaços, o aprendizado visa à conscientização crítica e política, permitindo que os indivíduos se empoderem e se tornem protagonistas de suas próprias transformações.

A discussão sobre a educação não formal, fundamentada por autores como Gadotti, Gohn, e Freire, enfatiza o outro no processo de aprendizado. Gadotti (2012) destaca a etimologia da palavra “aprender”, que implica estar junto de alguém, sugerindo que o aprendizado é um ato coletivo. Essa interação é importante na educação não escolarizada, onde o conhecimento é construído por meio do compartilhamento de experiências e do diálogo em espaços coletivos, como feiras, projetos e oficinas.

Paulo Freire reforça que o aprendizado envolve invenção e reinvenção, sendo moldado pela busca crítica e inquieta do ser humano em relação ao mundo e aos outros. A educação não formal não segue normas rígidas, mas sim se adapta às necessidades e possibilidades dos grupos envolvidos. Ela se desenvolve em interações sociais e práticas cotidianas, onde a troca de saberes e impressões se dá de maneira orgânica e coletiva, como defende Gohn. O diálogo é a chave para o desenvolvimento da consciência crítica, capaz de transformar o pensar ingênuo em um pensamento crítico e problematizador, como aponta Zitzkowski (2010). Em outras palavras, a prática educativa não formal busca construir uma visão crítica do mundo, capacitando os indivíduos para agir de forma emancipatória e consciente.

Nesse sentido, sobre o conceito de empoderamento de gênero, viu-se que nas últimas décadas, tem sido amplamente discutido e implementado em diferentes contextos sociais, políticos e econômicos, com especial atenção às mulheres nesse processo. O empoderamento feminino, segundo Vasconcelos (2003), é frequentemente interpretado e utilizado de acordo com a ideologia de cada grupo social que o adota, o que demonstra sua flexibilidade conceitual.

Romano e Antunes (2002) destacam que várias instituições, incluindo governos e organizações internacionais, têm incorporado o termo “empoderamento” como uma estratégia instrumental para reduzir a pobreza e a exclusão social. No entanto, esses autores sugerem que o termo, quando utilizado por movimentos como o feminista e o negro, adquire uma dimensão mais radical e política, focando na transformação social e na conquista de direitos.

O movimento negro nos Estados Unidos, na década de 1970, foi pioneiro no uso do termo, definindo empoderamento como a valorização da raça e a busca pela cidadania plena (Costa, 2011). No feminismo, Gita Sen e Caren Grown (1988) foram precursoras ao tratar o empoderamento como uma ferramenta para que mulheres reelaborem suas vidas e promovessem mudanças sociais. John Friedmann (1996) amplia essa discussão ao definir empoderamento como qualquer aumento de poder, conquistado ou induzido, que permite aos indivíduos exercerem sua cidadania de forma mais eficaz.

Na América Latina, Deere e León (2002) exploram o conceito de poder em relação ao empoderamento feminino, destacando quatro formas de exercê-lo: “poder sobre”, que remete ao controle sobre outros; “poder para”, que se refere à capacidade de ação; “poder com”, que envolve a cooperação coletiva; e “poder de dentro”, relacionado à autoestima e à autovalorização. Segundo as autoras, o empoderamento feminino envolve tanto a superação das

formas opressivas de poder quanto a utilização do poder como um mecanismo de emancipação e transformação social.

O termo empoderamento, no Brasil, ganhou relevância neste milênio, sendo incorporado em diversas áreas de estudo, como saúde pública, psicologia e administração (Baqueiro, 2012). De acordo com León (2000), empoderar-se é um processo pelo qual as pessoas adquirem controle sobre suas vidas, o que está relacionado com suas experiências individuais, contextos familiares e sociais. Essa visão reflete a complexidade do empoderamento, que não é uniforme nem linear, variando de acordo com as condições pessoais e sociais de cada mulher. Para o movimento feminista, como aponta Costa (2011), o empoderamento envolve uma alteração radical das estruturas e processos que mantêm as mulheres em uma posição subordinada, sendo alcançado por meio de decisões coletivas e transformações individuais.

Nas sociedades brasileiras e latino-americanas, Costa (2011) observa que as desigualdades de gênero são exacerbadas por fatores como cultura, religião, legislação e o sistema educacional, que promovem a supremacia masculina e, por conseguinte, relações de subordinação. Paulo Freire foi pioneiro no uso do termo *empowerment* no Brasil, e, para ele, o empoderamento é um processo político e social, profundamente ligado à conscientização e à criticidade, capazes de transformar as relações de poder.

Freire (2009) vê o *empowerment* como a capacidade das classes trabalhadoras de se apropriarem do poder político a partir de suas próprias experiências e cultura, considerando a educação como uma ferramenta desse processo. Ele relaciona o poder à consciência crítica, o que leva à dissolução da dicotomia opressor-oprimido. Sob uma perspectiva similar, Oakley e Clayton (2003) definem o empoderamento como a capacidade de agir e sentir-se no controle das situações da vida.

Segundo Freire (1979), o empoderamento permite que indivíduos e grupos façam suas escolhas de forma autônoma, livre de dominação, e evoluam de uma consciência ingênua para uma consciência crítica. Esse processo dialético entre a sociedade e o mundo ocorre por meio da práxis, que envolve reflexão e ação, permitindo que sujeitos rompam com posturas passivas e assumam a liberdade de agir de acordo com suas capacidades e contextos sociais.

O empoderamento é entendido como um processo educativo voltado para o desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos, tanto individual quanto coletivamente, em relação às relações de poder estabelecidas na sociedade, particularmente entre homens e mulheres (Freire, 1986; Leon, 1997; Gohn, 2010). A expectativa social em relação aos sujeitos empoderados é a promoção de transformações socioculturais, baseadas nos princípios de alteridade, liberdade e equidade.

Pesquisas acadêmicas indicam que o conceito de empoderamento é polissêmico, sendo comumente dividido em duas correntes teóricas. A primeira se refere a uma perspectiva individualista, associada ao fortalecimento da esfera privada, conforme observado no viés

neoliberal. Nesta abordagem, os problemas são delegados à sociedade civil, e acredita-se que o sujeito pode alcançar o empoderamento de forma isolada. Estudos de Jonathan (2011), Di Lisca (2007) e Chablé *et al.* (2007) exploram essa concepção, como destacado por Gonçalves e Marinho (2015).

Freire e Shor (1986), no entanto, criticam essa perspectiva individualista, argumentando que ela simplifica o conceito e ignora a necessidade do coletivo para o verdadeiro empoderamento. Segundo Léon (2001), essa visão reduz o processo ao “fazer as coisas por si mesmo” e “ter êxito sem a ajuda dos outros”, desconsiderando o contexto sócio-político e a interdependência humana.

A segunda vertente teórica entende o empoderamento como processo sociopolítico e coletivo, alcançado por meio da ação conjunta. Freire e Shor (1986), Stromquist (1997), Léon (2001) e Gohn (2010) sustentam que esse processo torna os grupos sociais protagonistas de suas histórias, desenvolvendo consciência crítica e produzindo novos saberes e culturas.

Gohn (2010), embora alinhada com essa visão, prefere o termo “emancipação sociopolítica” em vez de “empoderamento”, já que o último tem sido amplamente utilizado em discursos que desvirtuam seu sentido original. Para a autora, a emancipação sociopolítica é essencial para que o cidadão tenha autonomia de pensamento e ação, tornando-se capaz de interpretar criticamente a sociedade globalizada e agir de forma transformadora.

Nesse sentido, as associações, como a AMCA, servem como espaços que promovem o empoderamento, oferecendo às mulheres associadas a oportunidade de agir e transformar seus ambientes. Para Stromquist (1997), os parâmetros do empoderamento incluem a construção de uma autoimagem positiva, a capacidade de pensar criticamente, a coesão do grupo, a promoção da tomada de decisões e a ação transformadora.

O empoderamento, de acordo com a perspectiva emancipatória de Stromquist (1997), vai além dos componentes cognitivos, psicológicos e econômicos, abrangendo o aspecto político. Essa dimensão mais ampla proporciona o entendimento do impacto que o empoderamento tem na vida das mulheres, como as associadas à AMCA.

O componente cognitivo envolve a conscientização das mulheres sobre seu poder de fazer escolhas, mesmo que essas escolhas contrariem normas culturais e sociais. Isso inclui a desconstrução de crenças limitantes relacionadas à sexualidade, fertilidade e relações conjugais, além da apropriação de seus direitos legais. O empoderamento cognitivo oferece às mulheres a capacidade de reconhecer e questionar padrões sociais enraizados, abrindo espaço para novas interpretações e ações.

O componente psicológico está associado ao desenvolvimento de autoconfiança e autoestima, essenciais para que as mulheres implementem mudanças em suas vidas, tanto no âmbito pessoal quanto no social. O fortalecimento desses aspectos ajuda a romper com a

dependência emocional e social que muitas vezes impede a progressão para uma vida mais autônoma.

No componente econômico, o foco é a conquista de autonomia financeira. Para as mulheres, estar envolvida em atividades produtivas proporciona uma maior independência e contribui diretamente para seu desenvolvimento psicológico. Essa dimensão reflete a importância de proporcionar às mulheres meios de subsistência e uma plataforma para a participação plena na economia e, por extensão, na sociedade.

Finalmente, o componente político diz respeito à habilidade de analisar criticamente o ambiente sociopolítico e de promover mudanças sociais organizadas. O empoderamento só é completo quando as mulheres adquirem consciência individual e passam a participar de ações coletivas. A participação em grupos com demandas coletivas, como os grupos feministas, é apontada como o ponto de partida para esse processo de transformação.

Estudos feministas latino-americanos, como os de Sardenberg (2009), sublinham a relação entre empoderamento e a desconstrução de valores patriarcais. Esses valores, naturalizados na sociedade, impedem as mulheres de assumir o controle sobre seus corpos e suas vidas. Segundo Sardenberg, o empoderamento feminino é tanto um meio quanto um fim para alcançar a autonomia e autodeterminação, com o objetivo maior de desestabilizar e, eventualmente, destruir a ordem patriarcal vigente.

A importância de reverter as desigualdades de gênero é enfatizada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que define o empoderamento feminino em cinco dimensões: autoestima, direito de escolha, acesso a oportunidades e recursos, controle sobre a própria vida e a capacidade de influenciar mudanças sociais em níveis nacional e internacional (ONU, 2016).

A construção da sociedade humana, permeada por necessidades, desejos e interesses, envolve um processo contínuo de reinvenção, que gera novos saberes e ciências. Nesse movimento, surgem espaços de múltiplos sentidos, que proporcionam novas formas de organização social e aprendizagens (Testa, 2009). As mulheres assentadas, foco deste estudo, enfrentam contextos de exclusão e discriminação social e, por isso, são desafiadas a buscar estratégias criativas para garantir o direito ao exercício da cidadania, que Arendt (1998, p. 330) denomina como “o direito a ter direitos”. Para Arendt, os direitos só são conquistados por meio do acesso a espaços públicos, nos quais os indivíduos, por meio da ação política, criam uma comunidade mais justa (Melegari, 2012).

A formação de organizações sociais, como a Associação de Mulheres Camponesas Assentadas (AMCA), é uma estratégia de resistência às opressões. A capacidade humana de romper com o que é imposto e iniciar uma nova história é discutida por Arendt (1991), por meio do conceito de natalidade. A autora defende que cada nascimento traz a capacidade de iniciar algo novo, expressando a liberdade de ação e transformação do indivíduo. Esse princípio

de natalidade é central para a liberdade humana, permitindo que cada pessoa, por meio da ação, possa superar hierarquias e tradições opressoras, abrindo caminho para novas histórias e oportunidades.

A participação em coletivos, especialmente em grupos femininos, pode conquistar o empoderamento. Romano e Antunes (2002) apontam que processos de participação viabilizam o empoderamento, favorecendo o desenvolvimento de políticas e práticas voltadas às necessidades de pessoas em situação de pobreza. A literatura acadêmica sustenta que a participação política é um pré-requisito para o empoderamento, permitindo que os sujeitos se tornem protagonistas de mudanças em suas comunidades (Cano; Arroyave, 2014; Stromquist, 1997).

A participação ativa em associações como a AMCA cria oportunidades de aprendizagem e fortalecimento coletivo. As mulheres envolvidas são encorajadas a refletir sobre suas condições e a agir juntas na luta por melhorias, tanto em suas vidas pessoais quanto comunitárias. Como Silva (2013, p. 119) destaca, quando os indivíduos se fortalecem cultural e politicamente, compreendendo-se como parte de um grupo ou classe, as relações sociais se transformam, sendo mediadas por solidariedade e liberdade.

A educação não formal tem sido um meio importante para a emancipação das mulheres e para romper com as estruturas patriarcais. Em países da América Latina, essa modalidade educacional, adotada por grupos feministas desde o final da década de 1970, tem promovido a autorreflexão e a socialização de experiências, o que fortalece o protagonismo feminino (Oliveira, 2007). Dikk (1996) ressalta que a educação não formal tem contribuído para melhorar a vida das mulheres, promovendo sua participação social, política e econômica.

Assim, a participação em grupos femininos, como os promovidos por missionários em países da África e América Latina, tem sido um mecanismo eficaz para a melhoria das condições de vida das mulheres e de suas famílias (Marin; Okali, 2008). Diante dessas evidências, a importância da educação não formal para o processo de emancipação e autonomia das mulheres tem sido amplamente reconhecida em teses e dissertações nas universidades brasileiras (Gohn, 2011c).

Na educação não formal, as aprendizagens ocorrem em contextos coletivos e relações sociais, a partir do cotidiano e do compartilhamento de experiências (Gohn, 2013). Em associações como a AMCA, esses processos contribuem para a formação cidadã. O espaço associativo permite às mulheres superar paradigmas sexistas e se reconhecer como trabalhadoras e sujeitos sociais, como aponta Silva (2011) em sua análise sobre a associação de catadoras.

O envolvimento de pequenos produtores e de mulheres assentadas em associações pode garantir a permanência no campo e superar as dificuldades impostas pela exclusão social e discriminação de gênero (Vilpoux; Oliveira, 2011; Sangalli, 2015). Nesse sentido, o

associativismo rural surgiu para integrar as pessoas e buscar soluções coletivas para melhorar suas condições de vida, promovendo o exercício da cidadania e permitindo que os agricultores sejam vistos como sujeitos coletivos ativos (Dalfovo *et al.*, 2010).

As mulheres assentadas enfrentam desafios ainda maiores, já que as desigualdades de gênero se mostram mais acentuadas. A organização coletiva por meio de associações permite que essas mulheres resistam à opressão patriarcal e à condição de subalternidade (Siqueira, 2014). A ordem patriarcal, embora naturalizada na sociedade, é uma construção sociocultural que pode ser transformada, conforme Lamas (2000). Para que as mulheres possam empoderar-se, o primeiro passo é tomar consciência da discriminação de gênero, indignar-se e desejar transformá-la (Toledo; Lisboa, 2011).

Muitas mulheres, mesmo quando vítimas de injustiças e violências, acabam aceitando essas situações como naturais devido à força simbólica do patriarcado, que atua sobre seus corpos de forma invisível e sem coerção física (Bourdieu, 2002). A cultura patriarcal delimitou às mulheres o espaço doméstico, enquanto os homens dominam a esfera pública, resultando em desigualdades que invisibilizam o trabalho produtivo das mulheres no campo e negam-lhes direitos fundamentais, como a remuneração e a autonomia financeira (Ávila, 2004).

Embora avanços tenham sido conquistados, as relações de poder desiguais ainda persistem, especialmente no campo político, onde as mulheres enfrentam dificuldades para organizar seu tempo e participar da vida pública devido à dupla jornada de trabalho (Ávila, 2004). Essa sobrecarga é uma realidade para a maioria das mulheres que ingressam no mercado de trabalho, especialmente para aquelas em situação de vulnerabilidade econômica, como as mulheres da AMCA. A crença de que a mulher deve ser incansável e dedicada à família faz com que muitas não reconheçam suas próprias necessidades e limites, o que Meneses (2001) critica como uma situação desumana que impede a evolução da vida e da consciência feminina.

No contexto rural, as desigualdades de gênero são ainda mais naturalizadas, resultado da formação étnico-social brasileira e do sistema patriarcal que prevalece desde a colonização. As mulheres rurais, apesar de se encarregarem da agricultura familiar, não são suficientemente reconhecidas pelo Estado e pela sociedade, e o espaço privado é constantemente reforçado como o local apropriado para elas, limitando sua autonomia e visibilidade social (NEAD, 2005).

As diferenças entre homens e mulheres foram historicamente construídas e marcadas em seus corpos. As meninas, desde cedo, são ensinadas a serem frágeis e delicadas, submissas a figuras masculinas, como pais, maridos e irmãos. Para justificar e perpetuar o patriarcado, teorias foram criadas para “provar” distinções físicas, psíquicas e comportamentais, que, segundo Louro (1997), foram usadas para justificar papéis sociais e destinos diferenciados entre os gêneros. Um exemplo disso é a teoria do essencialismo de Rousseau (1995), que naturaliza as desigualdades de gênero, atribuindo ao homem o papel ativo e à mulher o passivo.

Durante a Revolução Francesa, as mulheres que ousaram reivindicar os direitos eram punidas severamente, enquanto os homens assumiram papéis de liderança e poder dentro de uma sociedade patriarcal. Beauvoir (1970) destaca que, historicamente, os homens determinaram o destino das mulheres, sem considerar seus interesses. Assim, o conflito entre a família e o Estado definiu o estatuto das mulheres, relegando-as a uma posição de invisibilidade.

Apesar de progressos na inclusão de gênero nas agendas públicas, a desigualdade e a violência contra as mulheres continuam presentes, dificultando o acesso a recursos econômicos, educacionais e políticos (Cano; Arroyave, 2014). Além disso, estereótipos sexistas, que reforçam a ideia de fragilidade feminina e incompetência em atividades de predomínio masculino, ainda estão profundamente enraizados na sociedade.

Beauvoir (1970) argumenta que nenhum fator biológico ou econômico define a feminilidade; essa construção social emerge da civilização e da mediação de outras pessoas. Nesse contexto de opressão e dominação masculina, espaços como associações oferecem às mulheres, especialmente às rurais, oportunidades de aprender e empoderar-se por meio da interação coletiva, tornando-se protagonistas de suas próprias histórias.

Os processos educativos desenvolvidos nesses grupos femininos podem proporcionar a autonomia e a liberdade, elementos essenciais para o empoderamento. Como afirma Ávila (2004), a ruptura com a ideia de destino abriu caminho para a autonomia feminina, um requisito primordial para a liberdade. A história das mulheres, antes definida pelo patriarcado, pode ser reescrita por meio de suas lutas coletivas.

Segundo Stavracas (2013), às aprendizagens adquiridas pela participação social facilitam a inclusão sociocultural, proporcionando às mulheres novas oportunidades de acesso aos recursos e permitindo a criação de identidades mais autônomas e resistentes. Hall (2011) destaca que a identidade é construída pela interação entre o sujeito e o contexto cultural em que ele vive, e essas identidades nunca são completamente unificadas, mas formadas pela luta contínua pela sobrevivência.

A cultura, conforme Gohn (2014), é um processo vivo e dinâmico, resultante de interações que constroem valores, normas e modos de percepção do mundo. Portanto, a cultura molda o comportamento e as interações sociais ao longo da história de qualquer grupo social (Schein, 2009). Assim, os espaços associativos contribuem com o compromisso na formação de novas identidades e na reconfiguração das relações de poder e gênero.

A cultura, ao ser vista como um processo relacional, destaca-se como algo construído e ressignificado continuamente por meio de interações sociais. Esses processos ocorrem tanto em espaços formais quanto em espaços não formais, como reuniões, capacitações e até mesmo no convívio cotidiano. Nesses contextos, os padrões de pensamento e comportamento podem ser questionados, proporcionando aos indivíduos a possibilidade de desenvolver uma visão crítica da realidade e, conseqüentemente, exercer sua cidadania de maneira plena.

José Murilo de Carvalho (2009), define cidadania como a posse de três tipos de direitos: os civis, que garantem a vida, liberdade, propriedade e igualdade; os políticos, que envolvem a participação no governo; e os sociais, que assegurem acesso à educação, trabalho, saúde e aposentadoria. Nesse sentido, o exercício da cidadania implica em usufruir plenamente desses direitos. Para alcançar esse objetivo, o empoderamento torna-se um sujeito ou uma empoderada com pensamento crítico, autônomo e consciente de seus direitos e deveres sociais. Esse processo de empoderamento é facilitado pela participação social, sustentada por valores de solidariedade, justiça e alteridade em espaços coletivos, como as associações, que promovem o convívio e a troca de experiências, como a Associação de Mulheres Catadoras de Materiais Recicláveis (AMCA).

No contexto das mulheres, o exercício pleno da cidadania requer o enfrentamento das barreiras impostas pelo patriarcado, que historicamente restringiu suas vidas. Como Freire (1979, 2005) coloca, a luta das mulheres é para romper com o silêncio que lhes foi imposto culturalmente, de modo que possam “ser mais” no mundo e reescrever suas histórias, assumindo um protagonismo na sociedade.

Para Arendt (1998) os direitos são construídos coletivamente, não concedidos. O acesso aos espaços públicos é condição para exercer o “direito a ter direitos”. Para ela, apenas por meio da ação política e da participação pública é possível constituir uma comunidade baseada na igualdade e na justiça (Melegari, 2012).

A criação de organizações sociais, como a AMCA, é uma forma de resistência e de criação de novos começos individuais e coletivos. Para alcançar esse pensamento, Arendt (1991) introduz o conceito de natalidade para explicar essa capacidade humana de iniciar algo novo. Cada nascimento representa a possibilidade de romper com hierarquias e tradições opressoras, abrindo caminho para outras formas de vida.

A luta das mulheres por participação social e política é uma afirmação de sua liberdade e de sua capacidade de iniciar novos ciclos, rompendo com estruturas opressoras. O Assentamento Vale do Amanhecer, criado em 1998 pela prefeitura de Juruena (MT), foi planejado como um projeto de reforma agrária sustentável. A área de 14.715,81 hectares foi dividida em 250 lotes, com metade destinada à reserva legal. O projeto, no entanto, nunca foi incorporado como modelo pelo INCRA (Vargas, 2006).

O perfil dos assentados era composto por trabalhadores desempregados, empregados de madeiras e fazendas, oriundos principalmente da região sul do país. Vargas (2006) observou que 45% da população era de mulheres, e o nível médio de escolaridade era de cerca de 3,83 anos.

Embora a intenção fosse promover o desenvolvimento sustentável com base na agricultura familiar, como delineado pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) em 1999, o assentamento enfrentou várias dificuldades. Vargas (2006) relatou que 82% das

famílias precisavam complementar sua renda fora do lote, 92% usavam queimadas e 54% utilizavam agrotóxicos.

O PNUD, por meio do Projeto GEF, contribuiu para a criação da Cooperativa dos Agricultores do Assentamento Vale do Amanhecer (COOPAVAM), mas ainda havia resistência quanto ao uso sustentável da reserva legal. O desmatamento, o uso insustentável da terra e a evasão dos assentados eram desafios recorrentes, com índices de evasão atingindo 60% em 2006 (Vargas, 2006).

A concentração fundiária também foi um problema: pequenos produtores que não conseguiam se manter vendiam os lotes, reiniciando um ciclo de reconcentração de terras, que aumentava o desmatamento e a expansão da pecuária extensiva (Presidência da República, 2004).

Estudos como o de Ferrante e Bergamasco (1995) sugerem que o fracasso econômico e o alto índice de evasão podem ser influenciados pela falta de coesão social. Comunidades mais unidas, com laços de parentesco ou amizade, mostraram índices mais baixos de evasão e melhor desenvolvimento econômico.

Embora houvesse associações no assentamento, como a “Associação dos Pequenos Agricultores Rurais” e a “Associação Agroecológica da Linha Dez”, ambas deixaram de existir, refletindo a dificuldade em organizar e manter a coesão social necessária para a sustentabilidade do projeto (Vargas, 2006).

Sobre a trajetória e desafios enfrentados por mulheres em contextos rurais no Brasil, com foco em experiências relacionadas à Associação de Mulheres “Cantinho da Amazônia” (AMCA) e suas origens na Cooperativa dos Agricultores do Vale do Amanhecer (COOPAVAM) observa que Vargas (2006) apontou que a participação feminina em associações e cooperativas na época de sua pesquisa era modesta e muitas vezes dependia da presença dos maridos ou da liderança das mulheres na família. Isso sugere que a ausência feminina pode estar ligada a questões culturais e estruturais que limitam o envolvimento das mulheres nesses espaços. Já Siqueira (2014) identificou barreiras para a participação das mulheres na gestão administrativa e financeira de atividades rurais. Entre essas barreiras, a principal seria a insegurança interna das mulheres, enraizada em uma formação cultural que as restringe ao espaço doméstico. Além disso, elas enfrentam preconceito e discriminação ao tentar se inserir em ambientes predominantemente masculinos.

Em relação a COOPAVAM, criada em 2008 com o incentivo do PNUD e focada em produtos florestais não madeireiros, inclui diversas parcerias e foi premiada pelos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio pela ONU, destacando-se em áreas como erradicação da pobreza e promoção da igualdade de gênero (COOPAVAM, 2016). A AMCA surgiu da COOPAVAM em 2009, como uma iniciativa de um grupo de mulheres que começou com a comercialização de biscoitos feitos com farinha de castanha. O sucesso inicial levou à expansão para outros produtos e à

necessidade de maiores recursos e equipamentos, obtidos através de prêmios e projetos, como o “CultivAção” da Petrobrás (Da Silva; Miranda, 2016).

No que se relaciona aos desafios e conquistas das associadas percebe-se que as mulheres da AMCA, com idades variando entre 20 e 56 anos, enfrentam desafios relacionados ao trabalho braçal e à falta de tempo para lazer, mas encontram na associação um espaço para trocar experiências e construir novas sociabilidades. A busca principal é proporcionar melhores condições de vida para os filhos e acesso a oportunidades que não tiveram (Madail; Lange 1998). A realidade das mulheres da AMCA reflete um processo educativo não formal que permite a elas desenvolver novas habilidades e criar redes de apoio, importantes para o empoderamento e para a integração social.

Nota-se que os objetivos da AMCA é promover a igualdade de gênero, o protagonismo feminino, a geração de trabalho e renda, e o desenvolvimento socioambiental de forma participativa e associativa (Da Silva; Miranda, 2016). A AMCA funciona como um espaço dinâmico para a assimilação e produção de novos saberes, contribuindo para a construção e reconstrução das vidas das mulheres envolvidas. A associação proporciona um ambiente onde as mulheres podem interagir, compartilhar experiências e afirmar suas identidades (LIB NEO, 2010; Marques, 1995).

Percebe-se que embora as associadas não estivessem familiarizadas com o termo “empoderamento”, elas demonstraram compreender e valorizar a necessidade desse conceito em suas vidas. O foco da pesquisa está em como essas mulheres se apropriam do empoderamento por meio das vivências na AMCA (Da Silva; Miranda, 2016). Segundo Gohn (2002), os processos educativos na AMCA atendem aos objetivos estratégicos de ser, conhecer, conviver e fazer, promovendo uma formação integral das associadas e possibilitando uma política emancipatória. Já os relatos das associadas ilustram como a AMCA contribuiu para a superação de desafios pessoais e sociais. A participação na associação proporciona uma sensação de pertencimento e apoio, ajudando as mulheres a se sentirem mais seguras e confiantes (ASSOCIADAS 5 e 6).

A AMCA oferece diversas oportunidades de aprendizado, como oficinas, cursos e eventos, que contribuem para a formação contínua das associadas e para o desenvolvimento de competências tanto pessoais quanto profissionais (Gadotti, 2008). A educação na AMCA é marcada por uma relação horizontalizada, onde todos têm a oportunidade de ensinar e aprender simultaneamente, fomentando uma prática pedagógica transformadora (Freire, 1996; Zitkokski, 2010). A AMCA promove a sustentabilidade ambiental no assentamento “Vale do Amanhecer”, desafiando a cultura dominante do desmatamento e demonstrando que é possível gerar renda enquanto se preserva o meio ambiente (ASSOCIADA 8). Ao longo dos anos, a AMCA ofereceu diversas capacitações e oportunidades de aprendizado, como seminários e cursos em áreas variadas, que fortalecem a capacidade das associadas de transformar suas vidas e comunidades (Da Silva; Miranda, 2016). A AMCA, no período da pesquisa, ajudava a

promover a autonomia econômica das mulheres assentadas e a construção de uma cultura de empoderamento e educação. Através de práticas educativas não formais e de um ambiente de apoio mútuo, a associação possibilita que as mulheres desenvolvam competências essenciais e transformem suas realidades pessoais e comunitárias.

Os estudos de Zapata (2003) mostram que o empoderamento é impulsionado por fatores como independência econômica, participação em redes sociais, acesso ao conhecimento, confiança, autoestima e habilidades de liderança. Nesse contexto, a AMCA contribui para o empoderamento de suas associadas. A AMCA oferece oportunidades para qualificação profissional e é uma das poucas opções de trabalho remunerado para as mulheres da região, que carece de políticas públicas específicas para o mercado de trabalho feminino.

A participação em oficinas e projetos socioambientais promovidos pela AMCA permite que as mulheres desenvolvam habilidades de sociabilidade e autoestima, como enfatizado por Vercelli (2013). Essas experiências são valorizadas e reconhecidas em eventos como feiras, elevando a autoestima das participantes e fortalecendo a identidade e as posições na associação.

Amartya Sen (2009) fala que políticas para a equidade de gênero devem envolver a participação das mulheres nas decisões, reforçando a ideia de que as mulheres podem ser agentes ativas na promoção de mudanças. A experiência de viajar para exposições e feiras fortalece as associadas, permitindo-lhes ver o impacto positivo de seu trabalho e aumentando sua visão crítica sobre a realidade.

A visão crítica e o protagonismo das associadas, ao comparar com outras realidades, como observado na visita a associações do Acre, é um reflexo do aprendizado e desenvolvimento. A AMCA possibilita às mulheres a esperança e a capacidade de transformar suas vidas e a comunidade, alinhando-se com a teoria de Paulo Freire sobre a importância dos sonhos e da esperança para a transformação social. Freire (1992, 2005) e Sterling (2008) argumentam que sonhos utópicos são essenciais para a construção de uma realidade mais justa e que a transformação é possível por meio da ação e do compromisso histórico.

O empoderamento das mulheres, segundo Meneses (2001), está profundamente ligado ao ato de sonhar e imaginar, necessário para a realização de qualquer empreendimento. Leon (2000) e Oakley e Clayton (2003) relatam que o empoderamento, que envolve autoconfiança e autoestima, é promovido em contextos de cooperação e solidariedade, e resulta na ampliação das capacidades econômicas, sociais e políticas dos grupos minoritários.

A AMCA, através de suas atividades e projetos, oferece um ambiente de aprendizagem que fortalece a autoestima e a capacidade de ação das mulheres, permitindo que elas desenvolvam habilidades e auto aceitação. A interação com visitantes e a participação em eventos externos, como feiras, são vistas como oportunidades para reconhecimento e valorização do trabalho das associadas, conforme relatado por uma das participantes.

A participação em coletivos, como evidenciado por Romano e Antunes (2002), é importante para o empoderamento, proporcionando um espaço para a autoafirmação e a expressão de sentimentos e ideias. Oliveira (2007) e Chauí (1982) afirmam que tais grupos permitem a reconstrução da autoestima e a criação de novas formas de relacionamento, ajudando as mulheres a se reconhecerem como sujeitos de direitos e a desafiar as desigualdades de gênero.

No entanto, o empoderamento enfrentado pelas mulheres da AMCA não é isento de desafios. A resistência dos maridos e a falta de um critério claro para a seleção de associadas refletem a persistência de normas patriarcais e dificultam a coesão e o sentimento de pertencimento dentro da AMCA. Mesmo assim, as mulheres continuam a lutar pela igualdade e autonomia, evidenciando a importância do empoderamento na construção de uma sociedade justa.

As dificuldades enfrentadas pelas associadas, incluindo a falta de apoio masculino e problemas de convivência grupal, mostram a necessidade de superar as barreiras impostas pelo patriarcado e promover uma maior integração e apoio mútuo entre as mulheres. A visão de Freire (2000) sobre o empoderamento como a capacidade de decidir sobre a própria vida e lutar por direitos é central para entender o impacto das atividades da AMCA na vida das associadas.

Nesse estudo pode-se avaliar se a liderança da presidente da AMCA sobre a escolha das diaristas pode ser considerada uma ação de desempoderamento das associadas. Não foram encontradas queixas nas atas da associação, e as conversas com a presidente e a secretária revelaram uma abordagem proativa para resolver desafios, embora isso possa resultar na acomodação das associadas e em uma relação de poder verticalizada.

Baseado nos estudos de Zapata (2003), as responsabilidades domésticas e outros fatores limitantes podem inibir o empoderamento. A pesquisa investigou se a AMCA está dependente de parcerias externas, como a PETROBRAS Socioambiental, e identificou que a falta desse apoio é uma fragilidade. Apesar disso, as associadas mostram um forte senso de solidariedade e apoio mútuo, o que as ajuda a enfrentar desafios e a melhorar suas vidas.

A AMCA oferece um espaço de crescimento pessoal e coletivo, onde as mulheres desenvolvem confiança e autoestima. Relatos das associadas indicam que a AMCA é vista como uma extensão da família e um espaço onde elas podem superar inseguranças e lidar com problemas cotidianos. As experiências na AMCA promovem mudanças positivas na vida das associadas, refletindo um processo de empoderamento coletivo e individual.

As atividades e interações na AMCA demonstram um aprendizado profundo e um ambiente de apoio mútuo que contribui para a superação de dificuldades e para o desenvolvimento pessoal e social das associadas. A participação na AMCA é vista como um

meio de transformação social e empoderamento das mulheres, indo além do reconhecimento financeiro para incluir a construção de identidade e a afirmação de direitos.

O trabalho é importante na capacitação das mulheres para assumirem o protagonismo de suas vidas, especialmente em uma sociedade capitalista. Ao entrarem no mercado de trabalho, elas desenvolvem novas competências e valores, o que as ajuda a perceberem-se como capazes e merecedoras de mudar suas histórias e romper com a opressão. Hannah Arendt (1991) diz que a capacidade de renascer é uma característica da condição humana, possibilitada pela ação.

Para as mulheres, o trabalho remunerado proporciona liberdade, autonomia financeira e contribui para a redefinição de suas vidas e emancipação. Kabber (2014) argumenta que o trabalho tem um potencial empoderador, pois permite que as mulheres tenham voz e influência em suas vidas e contribui para a redução das desigualdades de gênero e pobreza.

O empoderamento feminino desafia as relações patriarcais, principalmente dentro do contexto familiar, e promove a autonomia das mulheres em relação às decisões sobre seus corpos e finanças (Costa, 2011). Contudo, a mentalidade patriarcal persiste, e muitos homens ainda veem a independência financeira das mulheres como uma ameaça ao status quo, embora as mulheres que trabalham na AMCA experimentem um maior reconhecimento e mudança nas dinâmicas familiares.

As mulheres envolvidas com a AMCA frequentemente relatam que a independência financeira permitiu um maior respeito e colaboração dentro de casa, apesar de a sobrecarga de tarefas domésticas ainda ser uma realidade para muitas. A expressão “ser mais mulher” refere-se ao aumento da autoconfiança e à capacidade de conciliar atribuições profissionais e familiares. A AMCA, apesar do caráter de espaço de educação não formal, tem sido um importante veículo para a inclusão social e a redução dos efeitos do patriarcado. As associadas vislumbram um futuro onde os filhos possam trabalhar localmente, evitando o êxodo rural. A pesquisa mostra que, através do trabalho e da interação social, as mulheres estão conquistando maior autonomia e se aproximando da igualdade de gênero, como preconizado por Simone de Beauvoir (1970), que via o trabalho como um caminho para a independência feminina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação trata da importância dos processos educativos em espaços não formais para o empoderamento feminino, particularmente no contexto da AMCA. A prática educativa da AMCA demonstra que aprendizados ocorrem em diversos ambientes e experiências, evidenciando uma visão ampla da educação. Nesses espaços, o processo de ensinar e aprender é horizontalizado, permitindo que todos se beneficiem do diálogo e da troca de experiências, ajudando a romper com o silêncio imposto culturalmente às mulheres. Os resultados da pesquisa são congruentes com estudos de Freire (1979, 2009), Gohn (2010), Leon (1997) e Stromquist (1997), que indicam o convívio em grupos de mulheres sendo indispensável para

o empoderamento. A união feminina na AMCA tem mostrado uma força coletiva que supera situações opressoras, possibilitando novas oportunidades para recomeços e transformação pessoal (Arendt, 1991). No entanto, foram identificadas lacunas, como a falta de gestão compartilhada e dependência de projetos externos, que limitam a formação humana das associadas.

Apesar das limitações, a AMCA oferece momentos que podem servir como pontes para o empoderamento, permitindo às mulheres desenvolver habilidades para exercer controle sobre suas vidas (Sardenberg, 2009). A associação proporciona um espaço de apoio mútuo, onde as mulheres, antes desvalorizadas, passam a se sentir mais autoconfiantes e capazes de protagonizar suas próprias vidas. A mudança na percepção de si mesmas e a elevação da autoestima são sinais claros de progresso.

A conquista do empoderamento feminino é um processo gradual, exigindo a desconstrução de normas socioculturais patriarcais. A pesquisa revelou que, embora as mulheres da AMCA ainda não estejam totalmente empoderadas, elas têm experimentado pequenos avanços e transformações em suas vidas pessoais e sociais. Elas se tornam mais valorizadas e ativas, tanto na esfera doméstica quanto pública,.

Finalizando, é elementar que as mulheres continuem a lutar por sua liberdade e direitos, inspiradas pela mensagem de Simone de Beauvoir: “Que nada nos limite. Que nada nos defina. Que nada nos sujeite.” A experiência adquirida durante o mestrado reforça a importância de aproveitar as oportunidades e buscar a autonomia pessoal, como ressaltado por Clarice Lispector: “Sou o que quero ser, porque possuo apenas uma vida e nela só tenho uma chance para fazer o que quero.”

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. A condição humana. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

ARENDT, H. Origens do Totalitarismo – Anti-semitismo, imperialismo e totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ÁVILA, M. B. Vida cotidiana e o uso do tempo pelas mulheres. In: Anais do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, 2004. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel29/MariaBetaniaavila.pdf>> Acesso em: 23 mar 2017.

BAQUERO, R. V. A. Empoderamento: instrumento de emancipação social? – uma discussão conceitual. Revista Debates: Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan.-abr. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/debates/article/view/26722/17099>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Ed. 70, 2011.

BEAUVOIR, S. O Segundo Sexo, Volume 2. Difusão Européia do Livro, 2ª Edição, 1970.

BOURDIEU, P. A dominação masculina. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2002

BRANDÃO, C. R. O que é Educação. São Paulo, Brasiliense, 2006.

- CANO ISAZA, T. A.; ARROYAVE ÁLVAREZ, O. A. (2014). Procesos de empoderamiento de mujeres: subjetivación y transformaciones en las relaciones de poder. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 42, 94-110. Disponível em: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/497/1033>. Acesso em: 12 nov 2017.
- CARVALHO, J. M. de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Civilização Brasileira. 12ª ed. Rio de Janeiro, 2009.
- CHABLÉ, C. E.; et al. Fuentes de ingreso y empoderamiento de lãs mujeres campesinas em el municipio de Calakmul. *Política y cultura*, Campeche, nº 28, p.71-95, 2007.
- CHAUÍ, M. Participando do debate sobre violência contra a mulher. In: *Perspectivas Antropológicas da Mulher*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1982.
- COOMBS, P. H. *A crise mundial da educação uma análise de sistemas*. 2ª Ed. São Paulo. Ed. Perspectiva, 1986.
- COOPAVAM. História. Disponível em: <http://coopavam.org.br/historia/>. Acesso em: 01 jan. 2016.
- COSTA, A. A. A. Gênero, poder e empoderamento das mulheres. Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher. NEIM/UFBA, 2011. Disponível em www.agende.org.br/.../Empoderamento%20-%20Alice.pdf-similares. Acesso em 14 jun de 2017.
- DA SILVA, L. M.; MIRANDA, L. *Mulheres da Amazônia. Florestania e Ações que Transformam vidas*. - 1. ed. Juruena, Brasil. Associação de Mulheres Cantinho da Amazônia (AMCA). Projeto CultivAção. 2016, 48 p.
- DALFOVO, W. T. et al. A constituição de um modelo associativista familiar como alternativa de desenvolvimento local e regional sustentável: o caso do borboletário do Sesc Pantanal em Poconé-MT. In: *Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural*, 40, 2010, Campo Grande. Anais... Campo Grande: SOBER, 2010.
- DEERE, C. D.; LEÓN, M. *O empoderamento da mulher: direitos à terra e direitos de propriedade na América Latina*. Porto Alegre: Ed. da Universidade (UFRGS), 2002.
- DI LISCIA, M. H. B. *Memorias de mujeres: untrabajo de empoderamiento*. Política y Cultura, nº 28, p. 43-69, 2007.
- DIJK, S. V. *Educação Popular e Mulheres na América Latina*. In STROMQUIST, Nelly P. *Gender dimensions in education in Latin América*. Washington D.C.: Interamer, 1996.
- FERRARI, M. Paulo Freire, o mentor da educação para a consciência. *Revista nova escola digital*, out. 2008. Disponível em: <http://novaescola.org.br/conteudo/460/mentor-educacao-consciencia>. Acesso em: 23 mar. 2017.
- FREIRE, P. *Conscientização*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos / Paulo Freire*. – São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GADOTTI, M. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire. 2008.
- GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. In: *Anais do Congresso Internacional de Pedagogia Social*, 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf>. Acesso em 20 de jun. de 2017.
- GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. In: *Anais do Congresso Internacional de Pedagogia Social*, 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf>. Acesso em 20 de jun. de 2017.

- GOHN, M. G. Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a.
- GOHN, M. G. Aprendizagens em Pedagogias Alternativas: Movimentos Sociais. Desigualdade & Diversidade. Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio, ed. dupla, n. 12, p. 13-27, jan. /dez, 2013. Disponível em: <<http://desigualdadediversidade.soc.puc-rio.br/media/05%20-%20artigo%201%20-M%20G%20Gohn.pdf>>. Acesso em: 2 de agosto de 2017.
- GOHN, M. G. Conselhos gestores na política social urbana e participação popular. Caderno Metrópole, v. 07, p. 9-31, 2002.
- GOHN, M. G. Educação não-formal: participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas e Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan. /mar. 2006.
- GOHN, M. G. Movimentos e lutas sociais na história do Brasil. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011a.
- GOHN, M. G. Movimentos Sociais e Educação. 8. ed., São Paulo: Cortez, 2012.
- GOHN, M. G. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação. v. 16, n. 47, p. 333-361, maio-ago. 2011b. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>>. Acesso em> 14 mar. 2017.
- GOHN, M. G. Educação não formal e o educador social atuação no desenvolvimento de projetos sociais: São Paulo: Cortez, 2010; Coleção Questões da Nossa Época; v. 1.
- GOHN, M. G. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. Investigar em Educação - II^a Série, Número 1, p.35-50, 2014.
- GOHN, M. G. Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor; 5^a Ed.: São Paulo: Cortez, 2011c; Coleção Questões da Nossa Época; v. 26.
- GOHN, M. G. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. Saúde e Sociedade, v. 13, n. 2, p. 20-31, maio/ago. 2004.
- GOHN, M. G. Educação não-formal no Brasil: anos 90. Cidadania/Textos. nº 10. Campinas, nov. 1997.
- HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes da Silva. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011
- JONATHAN, E. Mulheres empreendedoras: o desafio da escolha do empreendedorismo e o exercício do poder. Psicologia Clínica, nº 23, p. 65-85, 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-5665201100010000>
- KABBER, N. Contextualizando as trilhas econômicas do empoderamento de mulheres: resultados de um programa de pesquisa em diferentes países. [online] Revista Feminismos. v.1, n.2. Salvador, mai. /ago. 2013. Disponível em: <http://www.feminismos.neim.ufba.br/index.php/revista/article/viewFile/51/58>. Acesso em: ago. 2017.
- LAMAS M. Gênero: os conflitos e desafios do novo paradigma. Revista Proposta. Rio de Janeiro, n. 84/85, mar. / ago. 2000.
- LEÓN, M. Poder y empoderamiento de las mujeres. Bogotá: Tercer Mundo Editores; Fondo de Documentación Mujer y Género de La Universidad Nacional de Colombia, 1997.
- LEON, M. "Empoderamiento: relaciones de las mujeres com el poder". Revista Estudos Feministas, v. 8, n. 2, p. 191-205, 2000. Disponível em: <<http://www.rbcdh.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11935/11201>>. Acesso em: 26 de julho de 2017.
- LEÓN, M. El empoderamiento de las mujeres: encuentro Del primery tercer mundos enlostudios de género. La Ventana, n. 13, p. 94-106, 2001.
- LIBANEJO, J. C. Pedagogia e pedagogos, para quê? 12^a ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LOURO, G. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAGDAIL, J. C. M.; LANGE, R. M. Diagnóstico da agricultura familiar de base familiar no município de São Lourenço do Sul, RS. Pelotas: Embrapa – CPACT, 1998m 54p.

MARÍN, R. E. R.; OKALI, C. Empoderamiento de las mujeres através de su participación en proyectos productivos: experiencias no exitosas. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, núm. 46, 2008, Universidad Autónoma del Estado de México. UAEMex, núm. 46, pp. 119-141, enero-abril 2008.

MARQUES, M. O. A aprendizagem na mediação social do aprendizado e da docência. Ijuí: Ed. Unijuí, 1995.

MELLEGGARI, I. L. S. Direitos humanos e cidadania: no pensamento de Hannah Arendt. Curitiba: Juruá Editora, 2012.

MENESES, A. M. T. de. Mulheres: frutos de dominação e fruto para a libertação. In: STREY, Marlene Neve et al. (Org.). *Construções e perspectivas em gênero*. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

NÚCLEO DE ESTUDOS AGRÁRIOS E DESENVOLVIMENTO RURAL. Ciranda do Pronaf para as mulheres, Brasília: NEAD DEBATE. 2005.

OAKLEY, P.; CLAYTON, A. Monitoramento e avaliação do empoderamento (“empowerment”). Tradução de Zuleika Arashiro e Ricardo Dias Sameshima. São Paulo, Instituto Pólis, 2003.

OLIVEIRA, M. L. L. de. Transformações das Desigualdades de Gênero? Narrativas da vida cotidiana e empoderamento de mulheres de Assentamentos do Cariri Paraibano. 2007. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) UFPB, João Pessoa, 2007.

ONU. Organização das nações Unidas Mulheres Brasil. Princípios de empoderamento das mulheres. 2016. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wpcontent/uploads/2016/04/cartilha_WEPs_2016.pdf> Acesso em: 10 jan. 2017.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil. Grupo permanente de trabalho interministerial para a redução dos índices de desmatamento da Amazônia Legal. Plano de ação para a prevenção e controle do desmatamento na Amazônia legal. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/casacivil/desmat.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

ROMANO, J. O. ; ANTUNES, M. Org. Empoderamento e direitos no combate à pobreza. Rio de Janeiro: Action Aid Brasil. Rio de Janeiro, 2002.

ROUSSEAU, J. J. Emílio ou Da Educação. Tradução Roberto Leal Ferreira – São Paulo: Martins Fontes, 1995

SANGALLI, A. R. et al. Associativismo na agricultura familiar: contribuições para o estudo do desenvolvimento no assentamento rural Lagoa Grande, em Dourados (MS), Brasil. *Revista Organizações Rurais & Agroindustriais*, Lavras, v. 17, n. 2, p. 225-238, 2015.

SARDENBERG, C. M. B. Conceituando “empoderamento” na perspectiva feminista. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6848/1/Conceituando%20Empoderamento%20na%20Perspectiva%20Feminista.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

SEN, Amartya. A ideia de justiça. Trad. Denise Bottmann e Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SILVA, C.; MARTINEZ, M. L. Empoderamiento: proceso, nivel y contexto. *Psyke*, Santiago/Chile, v. 13, n. 1, p. 29-39, nov. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282004000200003&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 22 abr. 2017.

SILVA, L. C. da. Histórias de mulheres catadoras: ambiguidades, gênero e representações. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

SILVA, V. da S. O Céu como Espaço de Construção do Sujeito através da Educação Não Formal. In: GOHN, Maria da Glória; VERCELLI, Ligia A. (org.) *Educação não formal*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013.

SIMSON, O. R. M. V.; PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. Educação não-formal: um conceito em movimento. In: *Visões singulares, conversas plurais/ textos de SIMSON, O. R. de M. V. et al*; São Paulo: Itaú Cultural (Rumos Educação Cultura e Arte, 3); 2007.

SIQUEIRA, A. E. S. S de. Empoderamento de mulheres agricultoras: possibilidades e limites de um projeto de desenvolvimento rural no semiárido baiano. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

STERING, S. M. dos S. O desafio da qualificação para o trabalho na perspectiva do PROEJA no IFMT: política, fato e possibilidades. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista —Júlio de Mesquita Filho||, Rio Claro, 2016.

STERING, S. M. dos S. Ritmos e tons das ações instituintes da Educação Popular: Um olhar fenomenológico da Orquestra de Flautas Meninos do Pantanal. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

STRAVACAS, I. Educação Musical em espaços não formais de Ensino. In.: VERCELLI, Ligia A. (Org.). Educação não formal: Campos de atuação; Jundiaí: Paco editorial, 2013. p. 61-85.

STROMQUIST, N. P. La búsqueda del empoderamiento: em qué puede contribuir el campo de La educación. In. LEÓN, Magdalena. Poder y empoderamiento de las mujeres. Santa fé de Bogotá: Tercer Mundo y UN Facultad de Ciencias Humanas, 1997.

TESTA, J. D. Educação pública em assentamento do MST. Dissertação. Programa de Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas. UNIVALI- Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí- SC. 2009. 91f.

TOLEDO, A.; LISBOA, T. O sexo da pobreza brasileira. Anais do II Simpósio Gênero e Políticas Públicas, Universidade Estadual de Londrina, 18 e 19 de agosto de 2011.

VARGAS, L. N. Vale do Amanhecer, retrato de um assentamento: modelo de reforma agrária para a Amazônia mato-grossense? Dissertação (Mestrado em Agricultura Tropical) - Faculdade de Agronomia e Veterinária, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

VASCONCELOS, E. M. 2003. O poder que brota da dor e da opressão: empowerment, sua história, teorias e estratégias. São Paulo: Paulus.

VERCELLI, Ligia A. (Org.). Educação não formal: Campos de atuação. Jundiaí: Paco editorial, 2013

VILPOUX, O. ; OLIVEIRA, M. A. C. Sustentabilidade e agricultura familiar. Curitiba: CRV, 2011.

VYGOTKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ZAPATA, E. Microfinanzas y empoderamiento de las mujeres rurales. México: Plaza y Valdés, 2003.

ZITKOKSKI, J. J. DIÁLOGO/DIALOGICIDADE (verbete). In: STRECK, Danilo; RENID, Euclides; ZITKOKSKI, Jaime José (Org). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 117-118.

CAPÍTULO 3

O PROTAGONISMO ÉTNICO DO POVO KRIKATI NA EDUCAÇÃO INDÍGENA

Gildete Elias Dutra

Neli Teresinha Galarce Machado

Gildete atua na Educação Escolar Indígena desde 2000, com experiência direta com os povos Gavião Pycobjê, Guajajara/Tentehar e Krikati. Coordenou ações pedagógicas por 14 anos na região de Imperatriz/MA e, a partir de 2015, assumiu a Supervisão Estadual, enfrentando tensões entre as políticas públicas e as demandas comunitárias. Sua trajetória marca a relação entre os não indígenas no diálogo intercultural e na construção de uma educação comprometida com os contextos locais.

INTRODUÇÃO

Esse capítulo discorre sobre o surgimento e desenvolvimento da política dos Territórios Etnoeducacionais no Brasil, abordando sua importância para a Educação Escolar Indígena e para o protagonismo dos povos indígenas no processo de escolarização. Esse trabalho está pautado na dissertação de mestrado de Gildete Elias Dutra, defendida em 2019.

A política de Territórios Etnoeducacionais, instituída pelo Decreto nº 6.861/2009, reconhece a diversidade étnica e promove a autonomia dos povos indígenas na gestão dos processos educacionais, integrando a educação à questão territorial. Essa política marca uma mudança no cenário da Educação Escolar Indígena ao fortalecer as identidades e a autodeterminação indígena, rompendo com a tradicional exclusão e assimilação que caracterizou a relação entre o Estado brasileiro e os povos indígenas. Os Territórios Etnoeducacionais permitem que os povos indígenas construam suas próprias propostas pedagógicas, adaptadas às suas realidades socioculturais e territoriais. O vínculo entre território e educação é central para entender como as sociedades indígenas interagem com os espaços e constroem suas identidades e modos de vida. Nota-se que essa política propõe uma gestão compartilhada entre diferentes atores sociais e instituições, promovendo o diálogo intercultural e fortalecendo o protagonismo indígena. Um dos autores referenciados nesse estudo é Gersem Baniwa que afirma que o protagonismo indígena não deve ser excludente, mas sim cooperativo e aberto ao diálogo com diversos setores da sociedade.

A política nacional de Territórios Etnoeducacionais visa garantir aos povos indígenas uma Educação Escolar específica, diferenciada, intercultural e de qualidade, respeitando suas territorialidades, identidades, línguas e formas de organização social. O objetivo deste estudo é analisar como o Território Etnoeducacional Timbira contribui para o protagonismo étnico do povo Krikati na Educação Escolar Indígena.

Para isso, a pesquisa utiliza a etnografia e a análise documental. A etnografia permite analisar as concepções, avanços e desafios do Território Etnoeducacional Timbira através da escuta de professores e lideranças. A análise documental envolve o estudo de documentos oficiais, como o Decreto nº 6.861/2009 e as portarias relacionadas, bem como documentos das Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena e do Centro de Ensino Indígena Krikati.

A pesquisa foi realizada na aldeia São José, a maior do território indígena Krikati, onde está localizado o Centro de Ensino Indígena Krikati (CEIK), que atende da Educação Infantil ao Ensino Médio em três turnos. O Centro de Ensino Indígena Krikati (CEIK) atende 287 estudantes, distribuídos da seguinte forma: 37 na Educação Infantil, 146 no Ensino Fundamental das Séries Iniciais, 72 no Ensino Fundamental das Séries Finais e 32 no Ensino Médio. Em 2019, a escola conta com 22 professores indígenas, dos quais 12 já possuem curso superior e 3 estão em formação, enquanto 5 têm formação em nível médio (Magistério Convencional).

O CEIK possui um Projeto Político Pedagógico desenvolvido com a participação da comunidade escolar e com a assessoria técnica da FUNAI e da SEDUC. Os professores elaboram o calendário escolar, levando em consideração as festividades locais, períodos de roça, caçada e pescaria.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A Educação Escolar Indígena é um campo que integra a educação formal e informal dos povos indígenas. Segundo Dias (2014), para os indígenas, tanto a educação tradicional quanto a escolar devem formar indivíduos capacitados para diversas funções, como guerreiros e pajés, e proporcionar acesso ao conhecimento universal.

O conhecimento tradicional indígena, transmitido oralmente e através de práticas culturais, é acumulado ao longo de gerações e inclui tradições, crenças, rituais e conhecimentos sobre a fauna e flora. Os mais velhos comprometem-se com a transmissão desse saber, educando os mais jovens sobre a cultura e o mundo ao seu redor. Gersem Baniwa (2006) destaca que a educação tradicional permite que as novas gerações se adaptem a novas situações sem perder sua identidade cultural.

A educação indígena é caracterizada por sua integração com o cotidiano e a natureza, sendo uma prática constante e não restrita a um espaço ou tempo específico. Dias (2015) aponta que o saber tradicional é acumulativo e contextualizado, sendo transmitido principalmente

pela oralidade. Para os povos indígenas, a educação é uma extensão da vida e dos valores comunitários, refletindo sistemas complexos de pensamento e práticas culturais desenvolvidas ao longo da história (Brasil, 2005a).

Para tanto, a educação indígena tradicional caracteriza-se por sua integração contínua com a rotina diária, englobando atividades cotidianas como trabalho e lazer, sem restrições a espaços físicos específicos (Maher, 2006). Ela é elaborada e vivida pelos próprios indígenas, que transmitem seus conhecimentos e práticas culturais sem a intervenção de externos (Scanduzzi, 2009). Esse processo de ensino e aprendizagem mantém a identidade cultural e permite aos indígenas enfrentar novas situações, perpetuando saberes e práticas ancestrais através das gerações (Baniwa, 2006).

Por outro lado, a Educação Escolar Indígena, surgiu com a colonização e a introdução de sistemas escolares impostos pelos colonizadores. Essa forma de educação, conforme Gersem Baniwa (2006), refere-se à transmissão de conhecimentos tanto indígenas quanto não indígenas por meio da escola, uma instituição originada na colonização. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a necessidade de uma educação escolar indígena que seja apropriada pelos próprios povos indígenas, respeitando e fortalecendo suas identidades culturais e processos de escolarização (Meliá, 1979).

A educação escolar indígena tem buscado adaptar-se às necessidades dos povos indígenas dentro do sistema escolar imposto pelos colonizadores. Historicamente, a escola foi um meio de negar e assimilar culturas indígenas, excluindo seus saberes e línguas. Desde o século XVI, programas educativos para indígenas visavam catequizar e integrar forçadamente esses povos à sociedade nacional (Freire, 2003; Baniwa, 2006).

Com a Constituição de 1988, houve uma mudança ao reconhecer a diversidade cultural indígena, marcando um ponto de virada na relação entre o Estado e os povos indígenas. Foram introduzidas políticas que valorizaram o pluralismo cultural e a autonomia das escolas indígenas, como a transferência da educação indígena para o Ministério da Educação (Decreto nº 26/1991), e a criação de programas específicos a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Furtado, 2000).

Nos anos 1990, a educação escolar indígena passou a refletir os interesses dos próprios povos indígenas, permitindo que a escola fosse usada como ferramenta de sobrevivência e luta política (Oliveira, 2002). O Decreto nº 6.861 de 2009 criou os Territórios Etnoeducacionais, fortalecendo a autonomia das comunidades indígenas e a integração de seus saberes tradicionais com a educação formal (Baniwa, 2012).

Embora a educação escolar indígena tenha avançado, ainda enfrenta desafios para atender plenamente às especificidades de cada povo. A prioridade deveria ser o fortalecimento dos projetos socioculturais, permitindo que cada comunidade defina seus próprios processos de ensino e aprendizagem, integrando conhecimentos tradicionais e científicos (Baniwa, 2006).

O TERRITÓRIO E ETNOTERRITÓRIO

A discussão sobre território e etnoterritório ajuda na compreensão dos Territórios Etnoeducacionais. Historicamente, a divisão territorial no Brasil, desde a colonização, ignorou as territorialidades indígenas, resultando na desterritorialização de diversas populações e na desconsideração de suas histórias e formas de vida.

Claude Raffestin (1993) escreve que o território é uma construção social a partir do espaço, com o espaço sendo o “contexto original” e o território uma “prisão” criada pelos seres humanos. Saquet (2009) e Haesbaert (2009) reiteram que espaço e território são interdependentes, com o território sendo uma apropriação social do ambiente, moldada por múltiplas relações de poder.

Já Saquet (2009) define território como um produto das mudanças e permanências num ambiente social, que vai além da mera apropriação material da terra, englobando as relações sociais e de poder. Freitas (2008) menciona que a noção moderna de território frequentemente remete a fronteiras e divisões rígidas impostas por Estados ou nações.

Santos e Lopes (2016) observam que o território pode ser entendido tanto em termos físicos e espaciais quanto através das relações de poder estabelecidas sobre ele. Terra indígena refere-se a uma categoria jurídica definida pelo Estado, enquanto território indígena engloba a vivência e as experiências culturais dos povos indígenas. O território indígena, portanto, é mais do que uma base territorial; é um espaço onde se criam e recriam significados culturais e espirituais (Santos; Lopes, 2016).

Para os povos indígenas, o conceito de território vai além do espaço físico, englobando uma dimensão vital que conecta a vida material e espiritual. Como descreve Gersem Baniwa (2006, p. 101), território é “o conjunto de seres, espíritos, bens, valores, conhecimentos, tradições que garantem a possibilidade e o sentido da vida individual e coletiva”. O território é visto como um espaço geográfico e como um espaço cosmológico, vitais para a existência e continuidade dos povos indígenas.

O território indígena é mais do que um simples espaço físico; é uma expressão de ancestralidade, cosmologia e cultura. Ele é considerado sagrado para a reprodução das formas de vida, como observa Brasil (2005, p. 227), que descreve o espaço geográfico como construído em íntima relação entre sociedade e natureza, definindo-o através da cultura, trabalho e apropriação do espaço.

Gersem Baniwa (2006, p. 171) explica que a cosmologia indígena estabelece os princípios básicos para a organização social, política e religiosa, moldando a forma como os povos indígenas compreendem e interagem com seu território. Assim, o território é parte importante para a prática de rituais, manutenção de tradições e continuidade das práticas culturais. Na legislação brasileira, o conceito de território indígena é reconhecido como fundamental para que os povos indígenas possam praticar seus rituais, manter suas línguas e

modos de autogoverno. A terra indígena, definida juridicamente, não é sinônimo de território indígena, que engloba uma dimensão mais ampla e cultural (Little, 2002).

O conceito de etnoterritório resgata o valor simbólico e cosmológico do espaço tradicional dos povos indígenas, mantendo os rituais, valores, crenças e histórias (Gersem Baniwa, 2010). Territorialidade, então, é entendida como o esforço coletivo para ocupar e se identificar com um espaço específico, integrando dimensões econômicas, culturais e históricas (Little, 2002; Haesbaert, 2007).

Para os indígenas, a territorialidade não se refere a uma soberania política no sentido estatal, mas a uma necessidade de espaço socionatural para viver conforme suas tradições e forma de vida (Gersem Baniwa, 2006, p. 103). Assim, a territorialidade indígena é uma construção histórica e cultural que reflete a complexidade das práticas sociais e a identidade dos povos indígenas.

A noção de territorialidade para os povos indígenas vai além da mera ocupação física do espaço. Trata-se de um esforço coletivo para se apropriar, controlar e identificar-se com uma parte específica do ambiente, um conceito que reflete um profundo vínculo entre a terra e a identidade étnica dos grupos indígenas.

Territorialidade envolve a recomposição territorial, que é o processo pelo qual os povos indígenas buscam recuperar e reconstruir suas autonomias e sistemas de autogestão dos territórios. Esse processo é físico, social e cultural. Significa rearticular as sensibilidades e capacidades coletivas que foram fragilizadas ou desarticuladas ao longo do tempo devido a políticas coloniais e imperialistas que impuseram modos de vida e estruturas de governança que desconsideravam a individualidade e a organização sociocultural indígena.

Para os indígenas, o território é fundamental para a vida coletiva e individual, pois é o espaço onde se desenvolvem suas formas de vida, práticas culturais e tradições. Territorializar, portanto, é um ato de reorganização social e reafirmação da identidade étnica. Envolve a ocupação do espaço e a reintegração das práticas culturais e sociais que foram desestabilizadas ou ameaçadas. O território é visto como um espaço cosmológico, onde os valores, crenças e práticas ancestrais são vivenciados e transmitidos.

Assim, a territorialidade indígena é um processo dinâmico que busca restaurar as autonomias e a coesão social dos grupos, permitindo-lhes revitalizar suas culturas e assegurar a continuidade de suas tradições. É uma forma de resistência e de reafirmação cultural, essencial para a sobrevivência e prosperidade dos povos indígenas.

O Decreto nº 6.861, sancionado em 27 de maio de 2009, institui os Territórios Etnoeducacionais (TEEs) e regula a Educação Escolar Indígena, enfatizando a participação dos povos indígenas e o respeito às suas territorialidades. O artigo 1º do Decreto estabelece que a educação deve ser organizada com a colaboração das comunidades indígenas, reconhecendo suas necessidades e organizações territoriais.

Os TEEs representam um marco para os movimentos indígenas, permitindo que a educação seja adaptada às realidades territoriais dos povos, promovendo o reconhecimento dos indígenas como protagonistas em seus processos educacionais. No entanto, o Decreto foi criticado por não incluir consulta prévia às comunidades indígenas, gerando descontentamento.

A I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI), realizada em novembro de 2009, propôs a criação de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena e um Fundo de Desenvolvimento da Educação dos Povos Indígenas (FUNDEPI) para apoiar a formação de professores e a produção de materiais didáticos. A conferência enfatizou a importância da anuência das comunidades na implementação dos TEEs e a necessidade de uma gestão autônoma das escolas indígenas.

O Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE), instituído em 2013, definiu diretrizes para a implementação dos TEEs, organizando ações em cinco eixos principais, visando fortalecer o direito à educação específica e intercultural para os povos indígenas. Até 2021, foram estabelecidos 25 TEEs em 12 estados brasileiros.

Diante dos desafios na implementação, a II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (II CONEEI) em 2018 reafirmou a necessidade de criar um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena. Essa abordagem visa promover uma educação que respeite as realidades culturais e sociais dos povos indígenas, permitindo sua autodeterminação na organização da educação.

A participação ativa das entidades envolvidas, conforme reivindicado pelos povos indígenas, serve para estabelecer um novo paradigma de gestão da Educação Escolar Indígena. Este novo modelo de gestão pode assegurar a qualidade da educação indígena. Requer um compromisso dos entes federados em executar ações que sejam formuladas, elaboradas e avaliadas em estreita colaboração com as comunidades indígenas. Assim, a implementação bem-sucedida dos TEEs depende de uma abordagem integrada que respeite e incorpore as necessidades e conhecimentos das comunidades indígenas, garantindo que as políticas educacionais sejam verdadeiramente inclusivas e eficazes.

Território Etnoeducacional Timbira

Os povos Timbira, pertencentes à família Jê e ao tronco Macro-Jê, incluem os grupos Canela Apanyekrá, Canela Ramkokamekrá, Gavião Pykobjê, Krepym Katejê, Krenyê e Krikati no Maranhão; Apinajé e Krahô no Tocantins; e Gavião Parkatejê no Pará. Eles ocupam regiões do sul do Maranhão, norte do Tocantins e oeste do Pará, e o termo “Timbira” foi atribuído por Curt Nimuendajú em 1944, significando “os amarrados” devido ao costume de amarrar embira em várias partes do corpo (Dias, 2015).

A organização das aldeias Timbira é de forma circular, refletindo sua estrutura social e cerimonial. De acordo com Nimuendajú (1944), essa forma de habitar em conjunto é mantida pela consciência étnica dos Timbira. As aldeias são divididas em duas metades, correspondendo às estações do ano, e subdivididas em três círculos concêntricos, com o pátio central (cýy) cumprindo o compromisso central nas reuniões e eventos culturais (Silva, 2018). A escolha do local para a aldeia é feita com base em critérios específicos, como a qualidade do solo e a proximidade de cursos d'água (Nimuendajú, 1944).

Atualmente, os Timbira vivem em 63 aldeias espalhadas por 07 terras indígenas, com uma população de cerca de 9 mil pessoas. Apesar do contato prolongado com o mundo exterior, eles mantêm suas práticas culturais, língua, organização social e rituais (Ladeira, 2013). Seus territórios são descontínuos e variam de 50 a 300 mil hectares, localizados em áreas de conflitos históricos por terras (Centro de Trabalho Indigenista - CTI, 2002).

Embora haja variações sociais e linguísticas entre os grupos Timbira, eles compartilham características comuns, como a língua, o corte de cabelo, a morfologia da aldeia e rituais importantes (Silva, 2018). As relações interétnicas foram marcadas tanto por conflitos quanto por trocas culturais. A política de pacificação e controle territorial do governo alterou essas relações, reduzindo significativamente os territórios dos Timbira e enfraquecendo sua autonomia étnica e territorial (Nascimento, 2007; Azanha, 1984).

Desde o final da década de 1970, o movimento indígena, incluindo os Timbira, começou a se mobilizar ativamente. As lutas comuns pelos territórios levaram a um maior intercâmbio entre os grupos, revitalizando alianças e promovendo o protagonismo em relação ao seu espaço territorial e educacional.

A Política Nacional de Territórios Etnoeducacionais, ao reconhecer a diversidade cultural e a territorialidade dos povos indígenas, busca construir uma nova forma de gestão da educação escolar indígena. O Território Etnoeducacional Timbira foi criado para refletir essa política, considerando as especificidades socioculturais, linguísticas, políticas e geográficas dos Timbira, e foi pactuado após discussões detalhadas sobre a temática.

Em 2011, o Território Etnoeducacional Timbira foi formalmente pactuado para promover uma nova gestão da Educação Escolar Indígena para os povos Timbira nos estados do Maranhão e Tocantins. O termo de pactuação foi assinado entre os dias 27 e 29 de novembro em São Luís/MA, reunindo representantes de diversos grupos e instituições, incluindo os povos Timbira, organizações indígenas, associações, secretarias estaduais de educação e universidades federais, sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC) (Trujillo, 2011).

A reunião foi liderada pelos professores Jonas Polino Pynheh Sansão Gavião e Gersem José dos Santos Luciano Baniwa, e o protocolo assinado envolveu entidades como o Ministério Público Federal, FUNAI, MEC, e diversas universidades e centros de ensino, além dos

representantes indígenas dos povos Apinajé, Canela Apaniekrá, Canela Ramkokamekrá, Gavião Pykobjê, Krahô, Krepym Katejê, Krenyê e Krikati (Trujillo, 2011).

A pactuação estabeleceu a criação do Território Etnoeducacional Timbira com o objetivo de fornecer uma educação escolar indígena específica para os povos Timbira, respeitando sua territorialidade e garantindo participação e consulta contínuas durante a implementação. A integração do Centro Timbira de Ensino e Pesquisa Pënxwyj Hëmpënxà foi tratada como um local central para reuniões, cursos e aulas (Trujillo, 2011).

Em 2014, a Portaria nº 620/2014 instituiu a Comissão Gestora do Território Etnoeducacional Timbira, que atua como uma instância consultiva e deliberativa das políticas e ações da Educação Escolar Indígena dentro do território. Essa comissão tem a responsabilidade de planejar e coordenar as ações de educação escolar indígena, promovendo o respeito às diversidades culturais e a afirmação étnica dos povos indígenas, com ênfase no protagonismo indígena (Brasil, 2014).

A criação do Território Etnoeducacional Timbira e da Comissão Gestora representa um passo importante na busca por um processo educativo que atende às necessidades específicas dos povos Timbira, respeitando suas características culturais e territoriais (Brasil, 2011b; Trujillo, 2011).

A criação e a estruturação da Comissão Gestora do Território Etnoeducacional Timbira refletem o compromisso em garantir uma gestão participativa e respeitosa com as especificidades culturais e educacionais dos povos Timbira. O envolvimento de representantes indígenas, entidades governamentais e instituições educacionais busca assegurar que a política de educação escolar indígena seja implementada de forma eficaz e em sintonia com as necessidades e aspirações das comunidades envolvidas. Essa abordagem colaborativa é fundamental para a promoção da cidadania indígena plena e para a valorização das culturas e tradições dos povos Timbira.

Povo Krikati – “Os da Aldeia Grande”

Os Krikati se autodenominam Krikateyê, que significa “os da aldeia grande”, uma referência ao mito da Aldeia Grande, que explica sua origem e dispersão (Nimuendajú, 1944; Corrêa, 2016). Esse mito narra que os Timbira viviam juntos até a morte de uma, o que provocou uma disputa sangrenta, levando à separação das famílias. Hoje, os Krikati vivem no Território Indígena Krikati, com 1.032 pessoas distribuídas em seis aldeias no Maranhão. Suas aldeias seguem o formato circular típico dos Timbira e mantêm tradições culturais como a corrida de tora.

A luta pelo território teve momentos de tensão, como a derrubada de uma torre da Eletronorte em protesto contra a demora na demarcação, que só foi oficializada em 2004, após

anos de disputas com invasores e ações da FUNAI (Coelho, 2002). A resistência dos Krikati é vista como um exemplo de protagonismo indígena, resistindo às pressões externas e moldando sua história com base na tradição e luta pela terra (Corrêa, 2000; Silva, 2018).

Em termos educacionais, o povo Krikati possui escolas indígenas, exceto na aldeia Arraia. Segundo o Censo Escolar de 2018, há 375 estudantes e 29 professores, sendo todos indígenas. A aldeia São José é a mais importante politicamente e culturalmente, tendo sido o centro da luta territorial e da organização social dos Krikati.

Na aldeia São José, além dos Krikati, vivem seis Gavião, um Apinajé, um Krepym Katejê e treze Guajajara, havendo um constante fluxo de visitas entre os parentes que têm residência fixa na aldeia (Corrêa, 2016). Embora existam relações de troca entre esses grupos, é com os Gavião Pykobjê que os Krikati mantêm as relações mais intensas.

A política de Territórios Etnoeducacionais busca promover uma nova abordagem para a Educação Escolar Indígena, focada na afirmação étnica e na valorização dos processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas, vinculados à questão territorial. Estabelecida pelo Decreto 6.861/2009, essa política exige a participação ativa das comunidades indígenas e das instituições envolvidas na Educação Escolar Indígena na criação e implementação desses territórios.

O Território Etnoeducacional Timbira é um exemplo dessa iniciativa, e sua implementação depende do envolvimento dos povos indígenas na construção de um campo político e afetivo. Professores e lideranças Timbira têm discutido políticas educacionais que valorizam o território como base para a vida coletiva e a identidade indígena. A Escola Timbira, coordenada por entidades como o Centro de Trabalho Indigenista e a Associação de Professores Timbira, reflete essa mobilização.

Embora inovadora, a política de Territórios Etnoeducacionais enfrenta desafios. Mudanças nas políticas governamentais e a dificuldade de articulação entre diferentes entes federativos geram incertezas. Além disso, houve resistência de algumas organizações indígenas e instituições de ensino, que enfrentaram dificuldades em compreender e executar as ações conjuntas propostas pela nova configuração dos Territórios.

Apesar das complexidades, a política representa uma transformação na gestão da Educação Escolar Indígena, promovendo um espaço de diálogo que fortalece as práticas socioculturais, as línguas maternas e as realidades territoriais dos povos indígenas.

O Decreto 6.861/2009, que instituiu os TEEs, foi recebido com resistência por parte dos povos indígenas, principalmente devido à falta de consulta prévia antes de sua edição. Isso gerou grandes controvérsias durante a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), em 2009. Segundo Sousa (2017), o decreto foi visto com desconfiança, já que o governo havia promulgado uma medida indigenista sem diálogo claro com as comunidades, o que levou ao questionamento sobre as intenções por trás dessa política. Além disso, o decreto

não atendia a um dos principais projetos em pauta na conferência, a criação de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena.

Embora o decreto tenha sido criticado, a I CONEEI proporcionou um espaço para que os povos indígenas compreendessem melhor a atribuição dos TEEs na promoção de sua autonomia e protagonismo educacional. Ficou claro que a implantação dos TEEs deveria ser realizada com o consentimento dos povos indígenas, por meio de consultas públicas e seminários regionais para esclarecer sua viabilidade e área de abrangência. Caso um povo indígena não adotasse esse modelo, o governo federal garantiria o envio de recursos para a educação escolar indígena de igual qualidade (Brasil, 2009b).

A pactuação do Território Etnoeducacional Timbira foi um marco importante, realizada em novembro de 2011 em São Luís/MA, com a participação de várias lideranças indígenas e órgãos governamentais. O plano de pactuação definiu atribuições para cada esfera do governo e para as lideranças indígenas, estabelecendo uma colaboração para operacionalizar os modos próprios de educação dos povos Timbira. Em 2014, a Portaria nº 620 do MEC instituiu a Comissão Gestora do Território Etnoeducacional Timbira, responsável pela implementação, acompanhamento e avaliação das ações.

Entretanto, a implementação efetiva dos TEEs enfrentou inúmeros desafios, principalmente devido à falta de continuidade nas ações por parte do MEC e à morosidade nos processos administrativos, como o repasse de verbas entre o MEC e a FUNAI. Além disso, a Comissão Gestora do Território Timbira enfraqueceu com o passar dos anos, com a perda de membros e a ausência de articulação para retomar as discussões e implementação.

Apesar dos obstáculos, os povos Timbira se apropriaram da proposta dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs) e buscaram dialogar com o Estado. No entanto, a ausência de mecanismos operacionais e a descontinuidade das ações governamentais comprometeram o avanço do projeto. Lideranças Krikati relataram que, mesmo com o envolvimento nas discussões, o Estado demonstrou despreparo para gerir essa política.

A Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC) buscou orientação junto ao MEC para dar continuidade às ações, como a reunião da Comissão Gestora do TEE Timbira. No entanto, o silêncio do MEC entre 2014 e 2015 paralisou os processos, e somente em 2016 algumas iniciativas foram retomadas. Esses entraves evidenciam que a falta de articulação e continuidade por parte do governo federal afetou diretamente a implementação do TEE Timbira, demonstrando a necessidade de comprometimento institucional para a efetivação das políticas indigenistas.

A Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) participou ativamente das discussões sobre o Território Etnoeducacional Timbira desde sua criação, destacando-se em conferências locais e regionais. Apesar das constantes solicitações de direcionamento ao MEC, as respostas

foram sempre de “aguardar”. A falta de recursos financeiros e humanos, especialmente da esfera federal, afetou a formação das equipes técnicas estaduais e municipais.

O Decreto 6.861/2009 estabelece que a União deve prestar apoio técnico e financeiro para diversas ações, como construção de escolas e formação de professores indígenas. O plano de ação de cada TEE define responsabilidades e orçamento para essas ações, sendo a Comissão Gestora responsável por acompanhar e fiscalizar a implementação e uso dos recursos.

Criado em 2014, o Território Etnoeducacional Timbira gerou novas expectativas entre os povos indígenas, que veem a política como um caminho para o protagonismo indígena na educação. Embora o TEE não tenha avançado conforme planejado, os professores e lideranças Krikati acreditam em sua eficácia e continuam lutando pelo retorno das discussões e implementação. Eles esperam assumir maior controle sobre suas escolas, construindo sua própria educação dentro do território.

A implementação do Território Etnoeducacional Timbira é um desejo do povo Krikati, que busca fortalecer o protagonismo étnico e assumir seus próprios processos educacionais. Protagonizar significa agir de forma autônoma e lutar pelo reconhecimento dos direitos indígenas. O protagonismo indígena emergiu como um movimento social nas décadas de 1970, reivindicando a autonomia, principalmente relacionada à terra, saúde e educação. Hoje, esse protagonismo se manifesta na presença de indígenas em instituições como o MEC e FUNAI, além de movimentos autônomos.

Gersem Baniwa aponta que os povos indígenas possuem territorialidades próprias, distintas das divisões político-administrativas do Brasil, e a etnoterritorialidade fortalece o protagonismo ao unir indígenas em torno de objetivos comuns. A valorização dessas territorialidades permite que os povos indígenas repensem a política de Educação Escolar Indígena, integrando saberes tradicionais e ocidentais.

A política de Territórios Etnoeducacionais, baseada no Decreto 6.861/2009, assegura uma educação diferenciada e específica, com participação ativa dos povos indígenas na formulação e implementação das políticas educacionais. Contudo, a prática muitas vezes não reflete o que está previsto em lei. Apesar disso, a luta pelo protagonismo indígena continua, com os povos Krikati buscando autonomia para gerir suas escolas e se tornarem agentes de suas histórias.

A educação escolar indígena facilita o diálogo com a sociedade envolvente, sendo a língua portuguesa um instrumento para a interculturalidade e a comunicação com não-indígenas. Mesmo enfrentando desafios como discriminação, os Krikati persistem em sua luta por reconhecimento e pela construção de uma educação que respeite suas especificidades e necessidades.

Os indígenas que estudam nas cidades enfrentam preconceitos, mas perseveram, como Sílvia Krikati e outros, motivados pela busca de igualdade de direitos e defesa da identidade

étnica. Para os Krikati, há uma hierarquia de direitos, com prioridade à terra, educação e saúde. Embora rejeitem uma educação “transplantada” dos não indígenas, não confrontam diretamente as políticas públicas; ao invés, ressignificam essas propostas nas aldeias, buscando estratégias, como o Território Etnoeducacional Timbira, para atender suas demandas educacionais específicas. Os Territórios Etnoeducacionais são essenciais para a autonomia indígena e a construção de uma política de educação escolar diferenciada. A educação escolar indígena, baseada no Decreto 6.861/2009, valoriza a cultura, língua materna e identidades étnicas, promovendo a autonomia e o protagonismo político dos povos indígenas.

Os Krikati têm sido protagonistas na implementação da educação básica em sua comunidade, com a participação ativa em todas as etapas de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Apesar das dificuldades, professores buscam formação superior para fortalecer a educação indígena, criando um espaço que reafirma sua identidade étnica e autonomia.

O reconhecimento dos direitos educacionais dos povos indígenas foi reforçado pelo Decreto nº 1.904/96 e pela Constituição Federal, que trata da necessidade de uma educação escolar diferenciada e da proteção das manifestações culturais indígenas. Isso garante às escolas indígenas o direito de definir suas prioridades, integrando aspectos culturais e sociais da comunidade.

No caso dos Krikati, a valorização dos saberes tradicionais, transmitidos pelos anciãos, chamados de “bibliotecas vivas”, cuja memória preserva a história e os ensinamentos do povo, é ainda importante para os grupos. A educação intercultural e bilíngue, prevista na Constituição e na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), garante o diálogo entre saberes indígenas e não indígenas, sem desvalorizar a língua materna, promovendo a autonomia cultural e educacional do povo Krikati.

Esse processo educativo é dinâmico e em constante evolução, buscando alinhar as necessidades contemporâneas com a tradição, fortalecendo a identidade étnica e os valores comunitários. O fortalecimento da escola indígena bilíngue e intercultural é visto como um passo importante para a autonomia e dignidade do povo Krikati.

A discussão sobre as políticas públicas de Educação Escolar Indígena não se limita às ações governamentais, mas exige a participação ativa dos povos indígenas, que muitas vezes não têm sua voz devidamente reconhecida pelo Estado brasileiro na efetivação dos TEEs. Essa participação garantirá que as políticas respeitem a diversidade étnico-cultural do Brasil. No entanto, historicamente, as políticas educacionais têm enfrentado dificuldades em incluir as especificidades indígenas, uma vez que os governos tendem a adotar modelos ocidentais homogêneos de ensino, ignorando as diferenças culturais.

A Portaria nº 1062/2013, que institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE), estabelece uma estrutura abrangente para o fortalecimento da

Educação Escolar Indígena. Ela relata a gestão educacional com participação social, pedagogias diferenciadas, uso das línguas indígenas e a sustentabilidade socioambiental. No entanto, a realidade das escolas indígenas do Território Timbira, incluindo as Krikati, exibe a falta de recursos e apoio para a continuidade dessas políticas. Embora a legislação seja clara quanto à necessidade de uma educação intercultural e bilíngue, o apoio técnico-financeiro para sua implementação é insuficiente.

O regime de colaboração entre os entes federativos dos TEEs, tem se mostrado frágil. Silva (2016) explica que a União, os Estados e os Municípios têm obrigações bem definidas quanto à Educação Escolar Indígena, mas, na prática, essa colaboração é insuficiente, com pouco envolvimento do Ministério da Educação (MEC) em articular as comissões gestoras dos territórios.

Além disso, a falta de reuniões e articulação com os povos indígenas após a pactuação inicial de 2011 prejudicou a implementação eficaz dos TEEs no Território Timbira. Mesmo com as discussões realizadas na II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) em 2018, as propostas relacionadas aos TEEs, como a criação de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, ainda enfrentam desafios para serem efetivadas.

Em resumo, a política dos TEEs foi criada com o objetivo de garantir a autonomia dos povos indígenas em sua educação. No entanto, sua implementação encontra dificuldades devido à falta de articulação entre as instituições governamentais e as comunidades indígenas, resultando em uma disparidade entre o que é previsto na legislação e a realidade vivida nas escolas indígenas.

A II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) ao incluir a política de Territórios Etnoeducacionais entre suas 25 propostas, reflete um passo importante para o avanço da Educação Escolar Indígena. No entanto, como apontado, isso não garante sua efetiva execução, visto que as propostas da I CONEEI, realizada em 2009, em grande parte, não foram implementadas. Esse cenário evidencia o descompasso entre as políticas formuladas e a execução prática, onde a burocracia e a falta de vontade política atuam como principais obstáculos.

Embora tenha havido avanços nas políticas públicas voltadas para os povos indígenas, a Educação Escolar Indígena sofre com a morosidade e falta de articulação entre as esferas governamentais. As leis que visam garantir uma educação específica e diferenciada, como previsto na Constituição Federal e em portarias como a nº 1062/2013, muitas vezes permanecem no papel, sem tradução prática nas comunidades. A implementação de uma política coesa e articulada que atenda as demandas dos povos indígenas em tempo hábil continua sendo um desafio.

A aceitação da Política de Territórios Etnoeducacionais por muitos povos indígenas e instituições parceiras é um aspecto positivo. No entanto, essa apropriação por si só não é

suficiente para que sua implementação se concretize. Sem a devida vontade política e o compromisso com a execução do que foi estabelecido nas leis e decretos, a política dos TEEs permanece limitada.

Por outro lado, a participação ativa dos povos indígenas e o fortalecimento do protagonismo são sinais de resistência e de consciência, representando um avanço na luta por uma Educação Escolar Indígena que atenda suas especificidades. O envolvimento efetivo dessas comunidades na formulação e debate das políticas educacionais é um indicativo de que a construção de uma nova educação, livre das imposições externas e que valoriza as territorialidades e culturas indígenas, é um processo em curso, embora repleto de desafios.

Assim, a política de Territórios Etnoeducacionais, apesar de enfrentar entraves e limitações, demonstra um movimento de ruptura com a imposição de modelos ocidentais de educação, e seu desenvolvimento depende da participação indígena e de uma articulação mais comprometida e eficiente por parte do poder público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho em questão buscou analisar as contribuições do Território Etnoeducacional Timbira para o fortalecimento do protagonismo étnico do povo Krikati por meio da Educação Escolar Indígena. Para compreender essas contribuições, foi necessário primeiro abordar os conceitos da educação tradicional e escolar dos povos indígenas, com foco específico nos Krikati. Essa análise revelou que as questões indígenas estão profundamente entrelaçadas com as mudanças sociais, políticas e econômicas da sociedade ocidental.

A educação indígena tradicional é marcada por um processo comunitário de ensino, no qual os conhecimentos sobre atividades essenciais, como caça, agricultura, cura de doenças e respeito aos mais velhos, são transmitidos por meio da observação e imitação, e não se restringem a um espaço ou momento específico. Em contraste, a Educação Escolar Indígena, historicamente baseada em uma perspectiva assimilacionista, passou a ganhar novos contornos com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu o direito dos povos indígenas a uma educação específica, diferenciada, bilíngue e intercultural.

Apesar das conquistas legais, a implementação dessas políticas ainda está aquém do ideal. O trabalho destaca que, mesmo com mais de três décadas de luta pela efetivação dos direitos indígenas, há um grande descompasso entre o que é previsto nas leis e o que de fato é realizado como política pública. O regime de colaboração entre os entes federativos, tem sido ineficiente, dificultando a concretização de uma educação verdadeiramente específica e intercultural.

A falta de compromisso do Estado brasileiro impede que os povos indígenas tenham autonomia na definição e execução de seus próprios processos educacionais, dificultando

a preservação e transmissão dos conhecimentos tradicionais e científicos. No entanto, as discussões sobre a política de Territórios Etnoeducacionais marcam um avanço ao reconhecer as identidades e territorialidades indígenas, propondo uma organização da educação a partir de uma articulação direta com os territórios, rompendo com os limites políticos e administrativos dos estados e municípios.

Ainda que o Estado brasileiro tenha demonstrado falta de interesse em efetivar as políticas dos TEEs, os povos Timbira, especialmente os Krikati, continuam persistentes. A política de TEEs é vista como uma oportunidade para a construção de um sistema próprio de Educação Escolar Indígena, que respeite as singularidades culturais e fortaleça o protagonismo indígena. A participação ativa do povo Krikati no processo de implementação do Território Etnoeducacional Timbira é um sinal claro dessa resistência e desejo de uma educação que rompa com a política impositiva do passado.

O protagonismo indígena, manifestado na consciência e na resistência, surge como uma força para a efetivação de uma Educação Escolar Indígena autônoma. Embora a política dos TEEs ainda enfrente diversos entraves, a confiança dos indígenas em suas potencialidades e na possibilidade de mudanças estruturais é clara. A força e persistência do povo Krikati refletem o desejo de lutar pela autonomia e pelo direito à educação diferenciada.

Assim, o estudo conclui que, apesar dos desafios e da ineficácia do poder público, a efetividade da política de Educação Escolar Indígena depende, em grande parte, da resistência e perseverança dos povos indígenas, que, como os Krikati, continuam a lutar pela implementação dos Territórios Etnoeducacionais e pela gestão autônoma de suas escolas.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Joniel Vieira de. A Implementação do direito à educação escolar indígena no município de Santarém no período de 2006 a 2012. 2014. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.
- AZANHA, Gilberto. A forma Timbira. São Paulo: FFCHL (USP), 1984.
- BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. Educação Escolar Indígena. Avanços, Limites e Novas Perspectivas. Gersem Baniwa. UFAM. 2013a.
- BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro. Rio de Janeiro: Contracapa; Laced, 2013b.
- BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD/LACED/Museu do Índio, 2006.
- BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. Territórios Etnoeducacionais: um novo paradigma na política educacional brasileira. Comunicação apresentada na CONAE 2010. Brasília: CINEP, 2010.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. 1. ed. 2. reimpr. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUSA, Fernanda Brabo. Territórios Etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2015. In: Pro-Posições, Porto Alegre, v. 26, n. 2 (77), p. 143-161, mai./ago. 2015.

BRASIL. Constituição Federal. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1999. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Brasília, 1999c. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1991/decreto-26-4-fevereiro-1991-342604-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 09 ago. 2017.

BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organizada em Territórios Etnoeducacionais e dá outras providências. Brasília, 2009a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6861-27-maio-2009-588516-publicacaooriginal-113090-pe.html>>. Acesso em: 05 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de janeiro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília, 1973. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm>. Acesso em: 19 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento Final da I Conferência da Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Luziânia: SECADI, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento Final da II Conferência da Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: SECADI/MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1062. Institui o Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais – PNTEE. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 620. Institui a Comissão Gestora do Território Etnoeducacional Timbira. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Referenciais para Formação de Professores Indígenas. Brasília: SECADI/MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC-SEF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Território Etnoeducacional Timbira: plano de ação. Documento Final da reunião de pactuação. São Luís: MEC, 2011b.

BRASIL. Ministério da Educação. Territórios Etnoeducacionais. Brasília, 2011a. Disponível: <http://laced.etc.br/site/arquivos/Territorios_Etnoeducacionais_texto_conceitual_CGEEI.pdf>. Acesso em: 05 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Territórios Etnoeducacionais. Brasília, 2009c. Disponível em: <<http://adelco.org.br/wp-content/uploads/2018/06/Territorios-Etnoeducacionais-texto-conceitual-CGEEI.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

BRASIL. Parecer nº 14, de 14 de setembro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília, 1999a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2017.

BRASIL. Resolução nº 03, de 10 de novembro de 1999. Fixa as Diretrizes Nacionais para Funcionamento das Escolas Indígenas e dá outras providências. Brasília, 1999b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. Resolução nº 05, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

COELHO, Elizabeth Maria Beserra. Territórios em confronto: a dinâmica da disputa pela terra entre índios e brancos no Maranhão. São Paulo: Hucitec, 2002.

- CORRÊA, Kátia Núbia Ferreira. AJCRÛ/COHPRÕ: dinâmica de “espalhar” e “ajuntar” no território Krikati. 2016. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, 2016.
- CORRÊA, Kátia Núbia Ferreira. Muita terra para pouco índio? O processo de Demarcação da Terra Indígena Krikati. São Luís: Edições UFMA, PROIN (CS), 2000.
- CORRÊA, Kátia Núbia Ferreira. Processo de territorialização Krikati: dinâmica de expansão e retração. Doutorado em Ciências Sociais, UFMA, São Luís MA. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2014, Natal, RN.
- DIAS, Aparecida de Lara Lopes. Formação específica dos professores Indígenas Krikati e a prática pedagógica bilíngue. 2015. 114f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino do Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2015.
- FREITAS, Ana Elisa. Territórios Ameríndios: Espaços de vida nativa no Brasil. [S.l: s.n.], 2008.
- HAESBAERT, Rogério. Dilemas de conceitos: espaço-território e contenção territorial. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério (Org.) Território e territorialidades: teorias, processos e conflitos. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 95-120.
- LADEIRA, Maria Elisa. A troca de nomes e a troca de cônjuges: uma contribuição ao estudo do parentesco timbira. 1982. 118f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo: 1982.
- LADEIRA, Maria Elisa. Cultura Viva Timbira: nossas corridas de Tora. CTI: São Paulo, 2013.
- LITTLE, Paul E. Territórios Etnoeducacionais: um novo paradigma na política educacional. In: PIMENTA, José; SMILJANIC, Maria Inês (Orgs.). Etnologia Indígena e Indigenismo. Brasília: Positiva, 2012.
- MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luis Donizete Benzi (Org.). Formação de professores indígenas: representando trajetórias. Brasília: MEC/SECAD, 2006.
- MELIÁ, Bartolomeu. Educação indígena e alfabetização. São Paulo: Loyola, 1979.
- NASCIMENTO, Luiz Augusto Sousa do. Violência Estatal, indigenismo e povos indígenas, associativismo, faccionalismo e novas relações de poder: uma análise da relação interétnica entre os povos Timbira. Porto Alegre: UFRGS, 2007.
- NIMUENDAJÚ, Curt. Os Timbira Orientais. Belém: Mimeo, 1944.
- OLIVEIRA, Gilvan Muller. Índios urbanos no Brasil. Florianópolis: USFC/IPOL, 2002.
- RAFFESTIN, Claude. Por uma geografia do poder. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.
- SANTOS, Alisson Almeida; LOPES, Alberto Pereira. A territorialidade do povo Krahô na perspectiva cultural. Artigo em Geografia. Universidade Federal do Tocantins. Tocantins, 2016. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/geografia/article/download/.../8863/>>. Acesso em: 21 jun. 2018.
- SAQUET, Marcos Aurélio. O Mito da desterritorialização. Do “Fim dos Territórios” à Multiterritorialidade. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- SAQUET, Marcos Aurélio. Por uma abordagem territorial. In: SPOSITO, Eliseu Savério (Org.). Território e territorialidades: teorias, processos e conflitos. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- SCANDUZZI, Pedro Paulo. Educação indígena X educação escolar indígena: uma relação etnocida em uma pesquisa etnomatemática. São Paulo: UNESP, 2009.
- SILVA, Antonia Rodrigues da. Concepções e práticas de Educação Escolar Indígena institucionalidade, estado da arte e escolarização dos Tikuna no Alto Solimões. 2016. 270f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas. Instituto de Ciências Humanas e Letras, Manaus, 2016.

SILVA, Carlos Rafael. Implementação da Política de Educação para os Povos Indígenas da Bahia (2007-2014). 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2014.

SILVA, Ilma Maria Oliveira. Lideranças Krikati: implicações da escola não indígena em suas trajetórias e trajetórias de vida. 2018. 227f. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2018.

SILVA, Ilma Maria Oliveira. Os cursos do Magistério Indígena do Estado do Maranhão e a implicação na formação dos professores Krikati numa perspectiva específica e diferenciada. 2012. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2012.

SOUSA, Fernanda Brabo. Reterritorializando a Educação Escolar Indígena: Reflexões acerca dos Territórios Etnoeducacionais. 2013. 113f. Dissertação (Mestrado de Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

SOUSA, Fernanda Brabo. Reunião pactua criação do Território Etnoeducacional Timbira. Brasília: Centro de Trabalho Indigenista, 06 dez. 2011. Disponível em: <<http://www.trabalhoindigenista.org.br/noticia/reuni%C3%A3o-pactua-cria%C3%A7%C3%A3o-do-territ%C3%B3rio-etnoeducacional-timbira>>. Acesso em: 02 set. 2017.

SOUSA, Fernanda Brabo. Territórios etnoeducacionais e educação escolar indígena: percepções, reflexões e apropriações a partir de um pensar emocional ameríndio. In: X ANPED SUL, Florianópolis, 2014.

SOUSA, Fernanda Brabo. Territórios etnoeducacionais: contextualização de uma política de educação escolar indígena no Brasil. Políticas Educativas, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 97-111, 2016.

TRUJILLO, Júlia. Reunião pactua criação do Território Etnoeducacional Timbira. Brasília: Centro de Trabalho Indigenista, 06 dez. 2011. Disponível em: <<http://www.trabalhoindigenista.org.br/noticia/reuni%C3%A3o-pactua-cria%C3%A7%C3%A3o-do-territ%C3%B3rio-etnoeducacional-timbira>>. Acesso em: 02 set. 2017.

CAPÍTULO 4

PROFESSORES NÔMADES E AS COMUNIDADES RIBEIRINHAS NO RIO PURUS, LÁBREA, AMAZONAS, BRASIL

Fábio Teixeira Lima
Neli Teresinha Galarce Machado

Originário de uma comunidade ribeirinha do Amazonas, o autor iniciou seus estudos com o incentivo da mãe, ainda em um contexto de limitações e distâncias. Mais tarde, migrou para a cidade em busca de oportunidades e formação. Em 2015, durante uma viagem pelo rio Purus, observou de perto os desafios enfrentados por professores em áreas isoladas e a percepção crítica dos jovens sobre uma escola que pouco dialogava com sua realidade. Essa experiência despertou o interesse em compreender mais profundamente os sentidos da escolarização em contextos amazônicos.

INTRODUÇÃO

Nas comunidades ribeirinhas do rio Purus, o trabalho docente é marcado pela sobrecarga: professores acumulam funções como merendeiros e zeladores (Parente, 2014; Oliveira, Santos, Souza, 2017). Ao se deslocarem para essas localidades, muitas vezes são acompanhados por suas famílias, que também contribuem nas atividades escolares e na manutenção das escolas.

O ensino na região evoluiu desde a década de 1970, com o início do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a introdução do ensino fundamental e médio em etapas posteriores. O programa Alfabetização Solidária (ALFASOL), criado no governo de Fernando Henrique Cardoso, visava alfabetizar moradores de áreas remotas (Berreyro, 2010). A partir de 2010, o ensino médio foi oferecido por meio de um sistema mediado por televisão, com aulas transmitidas do Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM) em Manaus (Nascimento, 2017).

No entanto, o ensino mediado enfrenta problemas como a dependência de energia elétrica gerada por diesel e a dificuldade de acesso nas comunidades durante eventos climáticos adversos. A pesquisa foca na rotatividade de professores nas comunidades ribeirinhas, analisando aspectos como transporte, formação acadêmica, calendário escolar sazonal e estrutura curricular.

O contexto atual envolve a oferta de ensino fundamental e médio pela Secretaria de Estado da Educação do Amazonas (SEDUC/AM), com suporte tecnológico e presencial. As aulas de ensino médio são transmitidas ao vivo via satélite, e professores presenciais nas

comunidades auxiliam na resolução de dificuldades dos estudantes (Santos, 2017). A pesquisa busca entender melhor as dificuldades enfrentadas pelos professores e a eficácia das soluções educacionais implementadas.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa analisou o impacto da proximidade das comunidades ribeirinhas do rio Purus com as cidades de Lábrea e Pauini. Seis comunidades foram estudadas: Barranco do Bosque, Praia do Amaciary, Praia do Bom Futuro, Praia do Marahã, Praia do Samaúma e Praia do Bananal do Vandi, escolhidas por sua localização em relação às cidades e as dificuldades de transporte.

Utilizando o método etnográfico, a pesquisa teve uma abordagem qualitativa, apoiada por entrevistas, conversas informais e registros em diário de campo (Marconi; Lakatos, 2018; Andrade, 2018). Foram entrevistados professores, estudantes, pais e representantes das secretarias de Educação Municipal e Estadual para entender a realidade das comunidades. As entrevistas informais ajudaram a captar as percepções e valores dos envolvidos (Gil, 2017).

A pesquisa incluiu a observação direta do transporte dos professores e das dificuldades enfrentadas na educação em áreas remotas, realizadas durante os meses de abril de 2020 e agosto de 2021, com interrupções devido à pandemia de COVID-19. O método etnográfico permitiu uma compreensão profunda das práticas sociais e desafios nas comunidades ribeirinhas (Marconi; Lakatos, 2018). A viagem para a coleta de dados foi planejada para 15 dias, entre setembro e outubro de 2021.

O ensino nas comunidades ribeirinhas do rio Purus em Lábrea/AM

A educação formal no Amazonas teve início no período colonial, quando a região era conhecida como Província do Grão-Pará e Maranhão. Nesse período, o sistema educacional estava sob a responsabilidade das missões religiosas, que buscavam catequizar e educar os indígenas na fé católica e na cultura europeia. Segundo Colares (2011), essa educação era mais uma forma de aculturação do que de verdadeiro ensino escolar, com as missões religiosas ampliando o poder dos missionários e reforçando o modelo colonizador.

A catequese, além de promover a conversão religiosa, servia para controlar e doutrinar os indígenas, conforme afirmado por Ribeiro (1993) e Foucault (2013). O poder disciplinar das missões religiosas visava adestrar os indígenas para atender às necessidades da colônia. Romanelli (1986) explica que a colonização e o desenvolvimento da educação escolar brasileira foram moldados por esse controle e pela imposição de modelos culturais importados.

No período colonial, o governo português enviou várias ordens religiosas, como os Franciscanos, Jesuítas, Carmelitas, Mercedários e Capuchinhos, para a província do Grão-Pará

e Maranhão. Essas ordens implementaram atividades educativas que reforçavam os interesses dos grupos de poder estabelecidos na colônia (Colares, 2011). Leandro Tocantins (1982) destaca que as missões religiosas foram importantes para o avanço da civilização na Amazônia, apesar de sua verdadeira missão ser a de adaptar os indígenas à exploração econômica.

A partir do século XIX, colonizadores como Manoel da Encarnação e o Coronel Antônio Rodrigues Pereira Labre chegaram ao rio Purus, fundando municípios como Canutama e Lábrea. A criação de Lábrea foi oficializada pela Lei Provincial Nº 523 em 1881 (Rocha, 2016; Ferrarini, 1985).

Lábrea, situada no sul do Estado do Amazonas, é o sétimo município em extensão do estado, e sua região é habitada por diversas etnias indígenas, das quais restam onze principais (Silva, 2010). A diminuição da população indígena nas áreas ao longo do rio Purus está intimamente ligada aos massacres e disputas de terras entre indígenas e colonizadores. Durante o período colonial e o auge da economia gomífera, as tensões e conflitos por terras e recursos naturais resultaram na perda de muitas vidas e na redução drástica das populações indígenas.

O coronel Antônio Rodrigues Pereira Labre é importante na história pois colaborou na introdução da educação formal entre os indígenas da etnia Apurinã, ensinando leitura e escrita a três deles. O objetivo era demonstrar ao governo imperial e à sociedade que os indígenas eram capazes de aprender e se adaptar aos padrões europeus de educação (Rocha, 2016). Essa ação visava mostrar a capacidade dos indígenas e justificar a necessidade de recursos para o desenvolvimento da região e promover sua “civilização”. A estratégia de Labre refletia a visão da Igreja Católica sobre a conversão dos indígenas e o discurso mais amplo de desenvolvimento regional (Santos, 2002; Colares, 2011; Hobsbawm, 1988).

Além disso, a prática de confiar a educação dos filhos menores a padrinhos na cidade, uma tradição que remonta ao período colonial, ainda persiste na Amazônia. Muitas famílias enviam seus filhos para estudar em centros urbanos com a esperança de que terão melhores oportunidades. Contudo, essa prática muitas vezes resulta no êxodo ribeirinho e na exploração dos jovens, que acabam sendo obrigados a trabalhar como empregados domésticos para cobrir os custos de sua estadia (Rocha, 2016).

A economia gomífera teve um impacto profundo na região. Entre 1877 e 1920, a alta demanda por borracha colocou os seringais do rio Purus em destaque internacional. No entanto, a busca implacável por borracha e o uso abusivo dos recursos naturais geraram grandes conflitos e devastaram comunidades indígenas. A segunda fase da economia gomífera, durante a Segunda Guerra Mundial, trouxe uma nova onda de pressão sobre a região, com trabalhadores nordestinos migrando em busca de oportunidades. Isso intensificou os problemas enfrentados pelas populações locais e aprofundou a exploração dos recursos naturais (Silva, 2010; 2012).

O coronel Labre utilizou estratégias de propaganda para atrair pessoas interessadas em enriquecer com a extração da borracha no rio Purus, especificamente em Lábrea, com o intuito de povoar a região e desenvolver sua economia. Em uma publicação de 1872, ele ofereceu aos interessados a oportunidade de fortuna rápida através de um trabalho ativo, destacando a indústria de seringueira e divulgando uma monografia sobre o tema para popularizar a atividade (Labre, 1872, apud Rocha, 2016).

A migração de trabalhadores vindos do Nordeste para os seringais de Lábrea, muitos dos quais não haviam tido acesso à escolarização formal, contribuiu para o aumento das taxas de analfabetismo na região. A ausência de domínio da leitura e do cálculo foi explorada pelos proprietários dos seringais, que impunham relações de trabalho baseadas na dívida, perpetuando uma lógica de servidão disfarçada de liberdade. A posterior desvalorização da borracha, em razão da concorrência asiática, agravou o declínio da economia local.

Durante os períodos áureos da borracha, a região do rio Purus e o município de Lábrea ganharam notoriedade mundial. A borracha tornou-se o segundo principal produto de exportação do Brasil, primeiro entre 1880 e 1920 e depois novamente durante a Segunda Guerra Mundial, quando os “soldados da borracha” foram recrutados para suprir a demanda das indústrias bélicas.

Com o fim da guerra, os trabalhadores da borracha foram esquecidos nos seringais e começaram a formar famílias, gerando uma demanda por melhores condições de vida e acesso à educação. Movimentos sociais, autoridades e a igreja apoiaram a criação de escolas para atender a essas demandas, como o MOBREAL e o ALFASOL, que visavam alfabetizar adultos e crianças para melhorar a taxa de analfabetismo no Brasil e evitar o êxodo ribeirinho.

A educação formal começou a ser estruturada no rio Purus em 1880, com a criação de cinco escolas em localidades estratégicas, como Nossa Senhora de Nazaré da Lábrea e Nova Colônia de Bela Vista. Essas escolas visavam civilizar e qualificar a mão de obra indígena e local. Com o tempo, a dificuldade de encontrar professores levou os religiosos a assumir a responsabilidade pela educação, como evidenciado pela construção da Escola Paroquial em 1936 e a inauguração do Colégio Nossa Senhora da Consolação em 1937. Mais tarde, o Educandário Santa Rita foi fundado em 1950 para fornecer educação e formação profissional às moças.

Na década de 1960, o Colégio Marista Santo Agostinho começou a oferecer educação e cursos profissionalizantes, que continuaram até meados da década de 1990. A partir da década de 1980, a Escola Estadual Balbina Mestrinho começou a oferecer o Ensino Médio profissionalizante, com ênfase no magistério, permitindo que muitos jovens das comunidades ribeirinhas se formassem como professores. As descrições e o histórico demonstram que a presença dos religiosos e as reformas educacionais continuaram a impactar a região até

o século 21, mesmo com as mudanças trazidas pela Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDB) de 1996.

O Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) surgiram em diferentes contextos da história brasileira com o objetivo comum de combater o analfabetismo, mas adotaram abordagens distintas. A persistente ausência de políticas públicas eficazes em educação, desde a Constituição de 1824, favoreceu o surgimento de iniciativas paralelas ao Estado a partir da década de 1960.

O MEB, promovido pela Igreja Católica, utilizava o rádio para oferecer educação a populações rurais, especialmente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Sua metodologia representou um marco na educação a distância, articulando alfabetização e promoção humana por meio de transmissões noturnas (Santos, 2014, p. 306).

Já o MOBRAL, criado em 1967 pela Lei nº 5.379, durante o governo Costa e Silva, foi uma política oficial do regime militar voltada à alfabetização de jovens e adultos entre 15 e 30 anos. Voltado à educação básica, o programa atingiu trabalhadores da borracha na Amazônia, muitos dos quais permaneciam nos seringais após a Segunda Guerra Mundial em contextos de baixa escolarização e relações de trabalho precárias (Silva, 2012).

O MOBRAL foi implementado em regiões remotas e em condições improvisadas, o que permitiu que os filhos dos trabalhadores da borracha também se beneficiassem do programa. No entanto, um dos principais desafios foi a falta de professores qualificados. Assim, muitos recém-formados do Educandário Santa Rita e do Colégio Agostiniano assumiram a tarefa de educadores nas comunidades ribeirinhas, contribuindo para a expansão do programa na região do rio Purus.

Embora o MOBRAL tenha obtido progressos notáveis em termos de alfabetização, os resultados não foram suficientes para resolver o problema da educação no Brasil. Entre 1970 e 1972, cerca de 3,3 milhões de pessoas foram alfabetizadas, mas isso representou apenas 47% do total de inscritos no período, o que revela um rendimento escolar ainda baixo (Romanelli, 1986, p. 75).

Além disso, o MOBRAL foi criticado como uma ferramenta de controle psicológico e social do regime militar, uma vez que sua função parecia mais voltada para a manutenção do poder e o fortalecimento do governo militar, do que para o desenvolvimento educacional real. A imposição de presença em salas de aula e a valorização midiática do programa evidenciam essa perspectiva de controle, segundo Santos (2014). A crítica de Chartier (1990) reforça a ideia de que, embora se tentasse condicionar e controlar a população, o programa não conseguiu alcançar plenamente os objetivos, refletindo as limitações do modelo de educação imposto pelo regime.

O governo militar brasileiro utilizou o MOBRAL como um mecanismo de controle social, o que pode ter contribuído para o fracasso e eventual extinção em 1985. Nesse ano, o Brasil

ainda contava com cerca de 30 milhões de jovens e adultos sem escolarização, e o MOBRL foi substituído pela Fundação Educar (Belluzzo; Toniosso, 2015, p. 203). Santos (2014) argumenta que o MOBRL, embora ambicioso em termos numéricos, funcionou mais como uma ferramenta de controle militar do que como uma solução educativa real, preservando ideologias do regime autoritário e limitando a formação crítica da população.

Com o fim do MOBRL e a extinção do ALFASOL em 2003, surgiram iniciativas para melhorar a educação nas comunidades ribeirinhas do rio Purus. O Programa Educação Solidária (ALFASOL), iniciado em 1997, visava alfabetizar jovens e adultos em áreas com alta taxa de analfabetismo. Este programa utilizava professores locais, com formação mínima, e foi bem recebido inicialmente, mas perdeu força devido a problemas políticos e foi descontinuado em 2003 (Menezes; Santos, 2001; Barreyro, 2010).

Após o fim do ALFASOL, a prefeitura de Lábrea, em parceria com o Serviço Social da Indústria (SESI), oferece ensino supletivo para jovens e adultos que não possuíam diplomas de conclusão do ensino fundamental ou médio. O ensino fundamental I começou a ser oferecido nas comunidades pólos na década de 1990, e a prefeitura reconheceu a necessidade de implementar o ensino fundamental II para evitar o êxodo rural e o inchaço populacional na cidade de Lábrea (SEMEC, 1988). Em 2008, a oferta do ensino fundamental II foi ampliada para 71 escolas nas comunidades rurais e ribeirinhas, atendendo uma demanda crescente (Silva, 2012).

As escolas nas comunidades ribeirinhas do rio Purus representam uma importante conquista social. Souza e Meireles (2014) destacam que, apesar das dificuldades, as escolas rurais servem para a transformação e melhoria das condições de vida nas comunidades. O acesso à educação nas áreas remotas, mesmo com desafios contínuos, é fundamental para o desenvolvimento comunitário e a valorização do espaço escolar (Souza; Meireles, 2014, p. 75).

A importância das escolas nas comunidades ribeirinhas do rio Purus é evidente na busca por vagas e na oferta de turmas nas instituições de ensino. Em 2020, o sistema educacional na região apresentou 2.347 estudantes matriculados, com 692 recebendo transporte. Para atender a essas comunidades, foram contratados 171 professores, dos quais 112 atuaram especificamente nas comunidades ribeirinhas, com 786 estudantes no ensino fundamental I e 604 no ensino fundamental II (SEMEC, 2020).

Observou-se uma redução de 182 matrículas ao se comparar o número de estudantes no ensino fundamental I com o fundamental II, refletindo a migração de jovens para cidades como Lábrea ou o abandono dos estudos devido a novas responsabilidades familiares, como o trabalho na agricultura e pesca (SEMEC, 2020). A realidade é que muitos jovens abandonam a escola para sustentar suas famílias, uma prática comum nas comunidades ribeirinhas.

A localização das escolas influencia a quantidade de matrículas. As escolas mais próximas das cidades de Lábrea e Pauini atraem mais estudantes devido aos benefícios adicionais, como

a presença de energia elétrica, proporcionada pelo Programa Luz Para Todos desde 2019 (Decreto nº 4.873, 2003). A energia elétrica facilita a vida nas comunidades, oferecendo acesso a recursos básicos e possibilitando aos professores a ida para a cidade durante os fins de semana.

O ensino nas comunidades é frequentemente organizado em um modelo multisseriado, onde estudantes de diferentes idades e séries são agrupados em uma mesma sala devido ao número reduzido de estudantes e professores. Esse modelo é uma solução para lidar com a falta de recursos e a dispersão das populações (Oliveira; Santos; Souza, 2017). Cláudia da Mota Darós Parente (2014) aponta que o ensino multisseriado é uma alternativa menos custosa comparada ao modelo seriado tradicional.

Além de lecionar, os professores em comunidades ribeirinhas assumem várias outras responsabilidades, incluindo a limpeza da escola, preparação da merenda, administração escolar e cuidados com a infraestrutura. Esta situação é descrita como “condição docente” por Oliveira (2014), e Lima e César (2020) destacam que os professores atuam como mediadores culturais e facilitadores em contextos desafiadores. Teruya *et al.* (2012) e Mendes *et al.* (2008) reforçam a necessidade de reconhecimento pelo trabalho multifacetado dos professores que enfrentam a evasão escolar e a diversidade de níveis de aprendizado.

No que tange a valorização do trabalho dos professores, especialmente das mulheres que ocupam papéis duplos como educadoras e cuidadoras de suas famílias, Oliveira (2014) destaca esses profissionais na educação rural e reforça os desafios e as condições adversas que enfrentam.

Sua descrição reflete uma realidade desafiadora enfrentada pelos educadores em comunidades ribeirinhas, destacando a complexidade de oferecer educação de qualidade em condições adversas. A presença de apenas professoras e a colaboração dos moradores em tarefas adicionais ilustram o esforço coletivo necessário para manter as escolas funcionando.

A implementação do ensino médio mediado por tecnologia pela SEDUC/AM surge como uma resposta criativa para superar a escassez de professores e a dificuldade logística em áreas remotas. Esse sistema permite que os estudantes continuem os estudos sem precisar se deslocar para centros urbanos distantes, ao mesmo tempo em que lida com as limitações de infraestrutura e recursos.

O Programa de Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica (EMPMT) foi implementado para enfrentar os desafios educacionais nas áreas rurais e ribeirinhas do Amazonas. Segundo Nascimento, a iniciativa centraliza recursos em Comunidades Pólo, que atuam como núcleos de apoio para comunidades menores ao redor. Cada Comunidade Polo recebe equipamentos essenciais, como antenas, computadores, estabilizadores, webcams, microfones e TVs de LCD, permitindo uma comunicação em tempo real entre estudantes e professores por meio de chats, e-mails e vídeo conferências.

Os professores contratados pela SEDUC/AM por períodos de 24 meses, renováveis, atuam como mediadores das aulas transmitidas pelo Centro de Mídias de Manaus, além de aplicar avaliações e organizar atividades práticas. Contudo, assumem funções extras como zeladores e merendeiros, o que limita o tempo dedicado à docência. A infraestrutura é precária, com escolas sem energia elétrica, dependendo de geradores mantidos pelos próprios professores, além de problemas com equipamentos e conectividade. Apesar dessas dificuldades, o EMPMT tem alcançado resultados positivos, com 436 estudantes matriculados e nove turmas formadas em 11 anos, embora ainda enfrente desafios sociais, como a falta de documentos de alguns estudantes que impede a matrícula. O programa continua sendo uma solução vital para levar o ensino médio a regiões isoladas do Amazonas.

As atividades dos professores nas comunidades ribeirinhas

Analisando os relatórios dos professores que atuam nas comunidades ribeirinhas do rio Purus, percebe-se uma realidade complexa e desafiadora. Os docentes enfrentam uma série de desafios que vão desde a adaptação cultural até a logística complicada para realizar suas atividades. Nessas comunidades ribeirinhas, os estudantes frequentemente deixam de frequentar a escola para ajudar nas atividades de plantio e colheita, refletindo um impacto cultural na rotina escolar.

Veiga-Neto sugere que a adaptação à realidade sociocultural é um processo complexo, onde a identidade cultural local deve ser respeitada e compreendida. Burke e Brandão e Assumpção destacam que a cultura é dinâmica e moldada pelas interações entre as comunidades e a natureza.

Romanelli argumenta que as trocas culturais enriquecem as culturas envolvidas, e Souza e Meireles destacam a importância da escola como um espaço de encontro e transformação social. Os professores nas comunidades ribeirinhas têm ações tanto na educação formal, como na integração e valorização da cultura local, ajudando a promover um espaço comunitário vibrante.

O transporte e a logística são aspectos críticos dessa realidade. Os professores são deslocados de barco, enfrentando um trajeto cansativo que pode durar vários dias. A distribuição de materiais e a merenda escolar enfrentam desafios logísticos, como o transporte em balsas e a navegação por áreas com obstáculos naturais. Esses desafios são um reflexo da complexidade e das condições adversas enfrentadas para garantir que a educação alcance as comunidades mais remotas.

Em resumo, o trabalho dos professores nas comunidades ribeirinhas do rio Purus é marcado por desafios que vão desde a adaptação cultural até a logística de transporte. No entanto, essas dificuldades são superadas por um compromisso com a educação e com a valorização das culturas locais, contribuindo para o desenvolvimento e a integração dessas

comunidades na sociedade. O planejamento e a seleção dos conteúdos nas escolas ribeirinhas do rio Purus são temas complexos que envolvem uma série de considerações teóricas e práticas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional oferece suporte para que os municípios adaptem os currículos conforme suas realidades locais, algo importante para a educação em áreas ribeirinhas (Brígida e Ramos, 2020).

De acordo com Lopes e Macedo (2011), os conteúdos curriculares devem refletir saberes e práticas culturais locais, considerando a especificidade das comunidades onde são aplicados. Munhoz (2019) acrescenta que o currículo engloba o movimento do ensino e as particularidades dos estudantes e da comunidade. A necessidade de um currículo diferenciado para as comunidades ribeirinhas é evidente, dado que o currículo urbano nem sempre atende às particularidades das culturas ribeirinhas (Brígida e Ramos, 2020).

O planejamento das aulas deve ser adaptado para refletir a realidade local, o que implica conhecer bem a cultura, o ambiente e as necessidades dos estudantes. Ferraz e Fusari (2010) argumentam que o planejamento pedagógico é um esforço coletivo, englobando todas as forças que influenciam a prática escolar. Esse planejamento ocorre em dois momentos: um inicial na sede da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC/LBR), onde são definidos objetivos e metas, e outro mais específico nas escolas polos, após os professores terem contato com a realidade das comunidades (Relatório SEMEC, 2018).

Os professores enfrentam desafios logísticos como transporte e acomodação nas comunidades, o que impacta o planejamento e a execução das aulas. Martins (2015) observa que, devido ao calendário escolar extensivo, os professores têm apenas o domingo para o planejamento semanal, o que evidencia a necessidade de um planejamento bem estruturado e adaptado às condições locais.

A prática pedagógica deve ir além dos conteúdos tradicionais e examinar as práticas socioculturais locais para ser eficaz. Freire (2015) enfatiza que o ensino deve criar oportunidades para a construção e produção do conhecimento, respeitando a realidade dos estudantes. Gontijo (2007) reforça que a educação deve experimentar diferentes contextos e realidades, em vez de aplicar rigidamente modelos urbanos. Brígida e Ramos (2020) e Gontijo (2007) destacam que a práxis educativa pode considerar as especificidades culturais e ambientais, adaptando os conteúdos para que sejam relevantes para os estudantes. Bardin (2008) e Munhoz (2019) reforçam a importância de adaptar o planejamento às condições e necessidades locais, garantindo que o ensino seja eficaz e alinhado com a realidade das comunidades ribeirinhas.

O ensino nas escolas ribeirinhas do rio Purus enfrenta desafios únicos, especialmente no que diz respeito ao planejamento e à seleção dos conteúdos pedagógicos. Uma questão é a heterogeneidade das turmas, com estudantes de diferentes idades e séries compartilhando a mesma sala de aula. Oliveira, Santos e Souza (2017) destacam que elaborar um planejamento

para essas classes multisseriadas exige um grande esforço, especialmente por parte do coordenador e do professor, que deve atender às diversas necessidades dos estudantes com atividades adaptadas para diferentes idades e conhecimentos.

Gontijo (2007) observa que em salas multisseriadas o tempo de aprendizagem de cada estudante pode variar, o que afeta a eficácia do ensino. A situação é ainda mais complicada porque o professor precisa se adaptar a diferentes séries e conteúdos, o que pode limitar a sua capacidade de aprimorar suas práticas pedagógicas. Munhoz (2019) ressalta a dualidade da responsabilidade do professor como aquele que representa e interpreta o saber, além de conduzir e guiar os estudantes. Teruya *et al.* (2012) acrescentam que, frente aos altos índices de repetência e evasão e à má formação de professores, há uma tentativa de melhorar as condições nas escolas rurais.

No contexto social das comunidades ribeirinhas, a escola estimula a transformação social e a melhoria das condições de vida. Souza e Meireles (2014) destacam que, apesar dos desafios, a escola rural continua a ser uma referência importante para a mudança e o desenvolvimento nas comunidades. Essa incumbência é evidente na percepção dos pais, que valorizam a oportunidade dos filhos aprenderem a ler e escrever, algo que eles mesmos não tiveram.

Quanto à seleção de professores para as comunidades ribeirinhas, a prática comum no município de Lábrea/AM não segue um processo seletivo simplificado (PSS) conforme a Lei N 915/2011, que regulamenta a contratação de professores por tempo determinado para atender necessidades temporárias. Em vez disso, as contratações são frequentemente feitas por indicação política, o que pode ser visto como uma forma de manter a base eleitoreira e garantir apoio político. Oliveira (2014) usa a teoria de Foucault sobre as “técnicas de si” e a arte de governar para explicar como esses mecanismos de controle influenciam as práticas de contratação. Reis (1977) observa que essa forma de controle é remanescentes do antigo sistema de “coronel de barranco”, onde o poder local usava seu prestígio para controlar a política e a população, uma prática que ainda persiste na seleção de professores para as comunidades ribeirinhas de Lábrea/AM.

A análise da contratação de professores para as comunidades ribeirinhas do município de Lábrea/AM mostra um padrão preocupante de práticas políticas e falta de transparência. Entrevistas com coordenadores e professores indicam que a contratação é feita majoritariamente por indicação política, com os currículos sendo encaminhados por políticos locais como prefeitos, vereadores e secretários municipais. Apesar das alegações de que a seleção é baseada em currículos, não foi possível encontrar editais de seleção ou processos seletivos públicos nos canais de comunicação oficiais, como o site da prefeitura, o Diário Oficial Eletrônico dos Municípios do Amazonas e outros meios de divulgação.

A falta de publicações de editais e a ausência de um processo seletivo simplificado são evidentes, com o último edital encontrado datando de 2008. Essa prática sugere que a seleção dos professores já é efetivamente decidida pelos políticos, e a avaliação de currículos serve apenas para cumprir formalidades. Segundo o filósofo Dalmi Alcântara (2016), o desenvolvimento de princípios éticos na educação pode garantir a qualidade e a justiça no processo de contratação e no trabalho dos profissionais da educação.

A escolha dos professores baseada em indicações políticas, sem um processo seletivo transparente, pode ser vista como uma forma de controle político e manutenção de apoio eleitoral. Bourdieu (2007) discute como o sistema educacional pode reproduzir desigualdades sociais e políticas, e essa situação pode ser interpretada como um exemplo de como o poder político influencia e controla as instituições de ensino, mantendo a exclusividade e a legitimidade social em vez de promover uma verdadeira democratização.

De acordo com o Decreto nº 4.748/2003, a contratação temporária deve ser precedida por um processo seletivo simplificado com ampla publicação de edital, permitindo a participação igualitária de todos os candidatos qualificados. A falta desse processo formal compromete a transparência e a equidade na contratação. Além disso, a experiência adquirida pelos professores durante contratos temporários poderia ser utilizada para futuras seleções, como sugerido pelo Relatório da SEDUC (2018).

Historicamente, em 2002, houve um concurso público para professores em Lábrea, com vagas divididas igualmente entre a cidade e as comunidades rurais e ribeirinhas. No entanto, atualmente, apenas quatro professores concursados trabalham nas comunidades rurais e ribeirinhas, o que contribui para a alta rotatividade e dificulta a continuidade do ensino.

As consequências da Covid-19 no Rio Purus

A pandemia da SARS-CoV-2 trouxe um grande impacto para a educação, especialmente nas comunidades ribeirinhas do rio Purus. A COVID-19 causou um choque global, exigindo medidas de isolamento social, uso de máscaras e práticas de higiene recomendadas pela OMS (Franoso *et al.*, 2020). No contexto de Lábrea/AM, o isolamento social foi a principal estratégia adotada, conforme o Decreto nº 42.061, de 16 de março de 2020 (Maximiano; Franco, 2020). No entanto, a realidade das comunidades ribeirinhas complicou a implementação dessas medidas devido à necessidade de deslocamento para obter alimentos e outros suprimentos.

As comunidades indígenas e ribeirinhas, já com um histórico de isolamento físico, enfrentaram desafios adicionais. Como relatado por Maximiano e Franco (2020), os indígenas, como os Jarawara e Apurinã, criaram estratégias próprias para evitar o contágio, como a criação de barreiras e o afastamento para áreas mais remotas. A pandemia trouxe desafios para a educação. As escolas foram obrigadas a suspender as atividades presenciais e a transição para o ensino remoto revelou muitas dificuldades. Como Suzana Cavalheiro de Jesus (2020)

observou, muitos professores e estudantes estavam despreparados para essa mudança abrupta para o ensino a distância, enfrentando problemas como a falta de infraestrutura adequada e suporte tecnológico.

Romanelli (1986) destacou que a transformação social e educacional forçada pela pandemia exigiu uma rápida adaptação, mas essa transição foi marcada por dificuldades, como a falta de infraestrutura em muitas regiões. Virginio (2020) ressaltou que, no Estado do Amazonas, a infraestrutura limitada agravou as desigualdades educacionais, especialmente em áreas com pouca ou nenhuma conexão com a internet.

Em Lábrea, a falta de energia elétrica e acesso à internet dificultou ainda mais a implementação de soluções de ensino a distância. Furlin (2020) e Virginio (2020) mencionaram que as desigualdades educacionais foram amplificadas pela pandemia, afetando particularmente as populações mais vulneráveis.

A pandemia também afetou o cronograma de pesquisas e atividades de campo. A suspensão das aulas e a necessidade de replanejamento foram inevitáveis, como exemplificado pela suspensão das atividades nas comunidades ribeirinhas e a necessidade de adiar a coleta de dados.

No final de 2020 e início de 2021, a retomada das atividades presenciais enfrentou desafios devido à continuidade das restrições e à adaptação ao novo contexto. As escolas ainda estavam lidando com as consequências do ensino remoto e a infraestrutura limitada, o que impactou negativamente o calendário escolar e o aprendizado dos estudantes.

A pandemia expôs e exacerbou desigualdades preexistentes e revelou a necessidade urgente de investimentos em infraestrutura educacional e tecnológica para garantir que todas as comunidades tenham acesso a uma educação de qualidade.

Durante a pandemia de COVID-19, as comunidades ribeirinhas do rio Purus enfrentam desafios no acesso à educação. A situação começou com a interrupção das aulas em 2020, que levou a uma série de dificuldades logísticas e educacionais para os estudantes e professores dessas comunidades isoladas. O isolamento social e as medidas de prevenção, como o uso de máscaras e o distanciamento, foram implementados para proteger os moradores, mas a realidade das comunidades ribeirinhas, com o acesso limitado e infraestrutura precária, agravou a situação.

No final de 2020, apesar dos esforços para realizar a pesquisa de campo, a pandemia impediu o contato direto com os moradores das comunidades. Os agentes comunitários de saúde recomendaram a suspensão das visitas devido ao risco de contágio, e as comunidades estavam isoladas para evitar a proliferação do vírus. Essa situação levou a um período prolongado sem aulas, e as comunidades enfrentaram dificuldades adicionais, como a necessidade de se deslocar para a cidade para obter suprimentos, o que aumentava o risco de exposição ao vírus.

Em 2021, com o retorno das aulas em agosto, foi feito um esforço para recuperar o conteúdo perdido de 2020. A viagem realizada para retomar a pesquisa de campo em setembro revelou que, apesar do retorno das aulas, a recuperação do ano letivo foi feita de maneira insuficiente. Os estudantes estavam estudando tanto o conteúdo de 2020 quanto o de 2021, mas a abordagem adotada, que consistia em uma revisão e avaliação, não foi considerada adequada para compensar o déficit educacional acumulado.

A situação evidenciou a necessidade de soluções educacionais adaptadas às realidades locais, especialmente para comunidades isoladas como as ribeirinhas do rio Purus. O retorno das aulas trouxe alívio e esperança para os moradores e ressaltou a importância de valorizar e formar educadores locais que possam atender melhor suas próprias comunidades e reduzir a dependência de políticas externas e problemas logísticos. O período pandêmico trouxe lições sobre a necessidade de preparação e adaptação em situações de crise, e a importância de uma abordagem mais integrada e localmente adaptada para enfrentar desafios futuros.

Nas comunidades de Bananal do Vandi e Samaúma, a situação foi um pouco diferente. Nesses locais, havia professores formados nas próprias comunidades, que tinham retornado após a graduação em Licenciatura em História e Pedagogia para ensinar em suas localidades de origem. De acordo com Romanelli (1986, p. 110), o valor do ensino é determinado pela relação entre a experiência educacional e os interesses e ideais sociais das classes sociais. Brandão e Assumpção (2009, p. 95) complementam essa ideia ao afirmar que a educação transforma pessoas e, por consequência, seus mundos, ressaltando a importância de valorizar profissionais locais que compartilham raízes e experiências com a comunidade.

A presença desses professores, oriundos das próprias comunidades, ofereceu um reflexo positivo sobre a importância de investir na formação de jovens locais para a educação comunitária. Se os professores fossem residentes das comunidades, as aulas poderiam ter continuado durante a pandemia, já que estariam isolados com os estudantes e não necessitam de deslocamentos externos. Maximiano e Franco (2020, p. 208) confirmam que o isolamento social levou à paralisação das atividades educacionais em ambientes urbanos, mas nas comunidades isoladas, a situação poderia ter sido diferente se houvesse um corpo docente local.

Sobre o reconhecimento e a valorização dos profissionais da educação parece ser o que garante a continuidade das aulas durante as crises. Segundo Brandão (2017, p. 379), a educação pode ser aplicável ao contexto local, e os professores que compreendem e vivem a realidade da comunidade são mais eficazes. Romanelli (1986, p. 25) sugere que mudanças na estrutura educacional devem levar em conta a realidade local e buscar soluções que realmente atendam às necessidades da comunidade.

A formação e valorização de professores oriundos das comunidades ribeirinhas ajuda a incentivar os jovens a seguir carreiras docentes e apoiar políticas públicas que promovam a

contratação desses profissionais. A sugestão é que pode melhorar a qualidade da educação e fortalecer o desenvolvimento comunitário, garantindo que a educação seja uma ferramenta de transformação social e pessoal, alinhada com as necessidades e realidades locais.

Esse texto abordou questões sobre a educação nas comunidades ribeirinhas do rio Purus e como a pandemia de COVID-19 agravou os desafios enfrentados nessas áreas isoladas. Aqui está uma versão revisada e integrada de suas ideias:

Durante a pandemia de COVID-19, a educação nas comunidades ribeirinhas do rio Purus enfrentou desafios extremos. A impossibilidade de implementar formas alternativas de ensino durante o isolamento foi justificada pelos altos custos associados ao transporte e à necessidade de proteção da vida dos comunitários, que vivem em isolamento por natureza.

Nas comunidades de Bananal do Vandi e Samaúma, a presença de professores locais formados nas próprias comunidades ofereceu um vislumbre positivo de como a educação pode ser mantida de forma mais eficaz. Esses professores, que retornaram após se formarem em Licenciatura em História e Pedagogia, demonstraram como o vínculo com a comunidade pode ser benéfico. Romanelli (1986, p. 110) aponta que o valor da educação é moldado pela conexão entre a experiência educacional e os interesses sociais locais, enquanto Brandão e Assumpção (2009, p. 95) destacam que a educação transforma pessoas e suas realidades.

Se os professores fossem residentes das comunidades ribeirinhas, a continuidade das aulas poderia ter sido garantida, mesmo durante a pandemia. Maximiano e Franco (2020, p. 208) observam que o isolamento social interrompeu as atividades educacionais nas áreas urbanas, mas nas comunidades isoladas, essa interrupção poderia ter sido minimizada com um corpo docente local.

A valorização e a formação de professores locais podem garantir a continuidade da educação. Brandão (2017, p. 379) destaca a importância de uma educação vinculada ao contexto local, e Romanelli (1986, p. 25) aponta que mudanças estruturais no sistema educacional devem responder às demandas reais da comunidade. No caso de Lábrea, é necessário implementar políticas educacionais que evitem interferência política na contratação de docentes. A seleção pode priorizar a formação e o mérito profissional dos candidatos, não vínculos políticos.

Brandão e Assumpção (2009, p. 94) lembram que a educação deve “fazer a vida vencer”, indo além da lógica de ascensão individual. Assim, cabe à Secretaria Municipal de Educação garantir processos seletivos ou concursos públicos baseados em critérios técnicos, sem ingerências externas. Educação é um direito e um investimento estratégico, inclusive, e sobretudo, em contextos de crise. Nos territórios ribeirinhos do rio Purus, os gastos com educação deveriam ser entendidos como parte do compromisso com o desenvolvimento local e a cidadania.

Considerações finais

A pesquisa sobre professores nômades do rio Purus é uma forma de apresentar à sociedade as dificuldades e desafios que são enfrentados pelos gestores municipais, para levar o ensino além das “barrancas” dos rios da Amazônia. Isso envolve logística, contratação de professores, contratação de transporte seguro, para entregar a merenda escolar e principalmente respeitar os fenômenos naturais, porque na Amazônia temos anos com verão muito intenso e invernos prolongados, o que dificulta o planejamento do ano letivo das escolas ribeirinhas.

O meio de transporte mais utilizado no Amazonas são os barcos que viajam pelos rios, para atender as comunidades mais distantes das sedes municipais e, dentre os obstáculos enfrentados pelos gestores municipais, estão o ensino e a saúde, que são essenciais para o desenvolvimento e bem-estar da população. O ensino apresenta uma dificuldade mais particular, porque envolve ano letivo, cumprimento de carga horária, e as crianças aprenderem na idade certa.

Os professores, ao serem selecionados para ministrar aulas nas comunidades ribeirinhas do rio Purus, precisam realizar uma verdadeira maratona, que envolve mudança da cidade para a comunidade destinada, encarar um ambiente social diferente do que estava acostumado a viver, adaptar-se a uma nova conduta de vida, conhecer o desconhecido, aprender uma nova cultura social e respeitar as tradições culturais que a comunidade cultiva e acreditar que seu trabalho pode fazer a diferença no desenvolvimento educacional da comunidade que estiver ministrando suas aulas.

As dificuldades são inúmeras, porque os professores selecionados para lecionar nas comunidades levam consigo os familiares e os objetos pessoais, para ficarem na comunidade por um período de 08 meses de trabalho, que consolida o ano letivo do ensino nas comunidades das zonas rurais e ribeirinhas. Conforme informado anteriormente, o ano letivo é planejado para iniciar no mês de abril e finalizar no mês de dezembro. Porém, vale ressaltar que, durante o período letivo, são respeitados somente os feriados religiosos, são trabalhados 31 sábados letivos, não tem o recesso escolar no meio do ano, para que se possam cumprir os 200 dias (Calendário Escolar, 2019).

Os professores selecionados para lecionar em áreas ribeirinhas se deparam com situações de precariedades, que não fazem parte do cotidiano das pessoas que são acostumados a viver na cidade, que mesmo com as deficiências que existem de infraestruturas das cidades amazônicas, suas casas têm uma estrutura física de acordo com suas necessidades, energia elétrica, água encanada, internet, TV a cabo, banheiro com vaso sanitário e chuveiro.

Na cidade, existe a facilidade de os professores usufruírem do supermercado, do transporte, do lazer, da igreja, dos postos de saúde, da praça e ter a família sempre por perto, o que faz com que os professores possam se sentir em um lugar confortável. Porém, nas

comunidades, os professores se deparam com a falta de tudo que podemos caracterizar de “conforto mínimo”, para desfrutar com a família. Em muitas comunidades, precisam carregar água do rio, subindo e descendo barrancos inclinados, fazer suas necessidades fisiológicas nas casinhas conhecidas como privadas, com um buraco no chão cercado de madeira, tomar banho no rio sem privacidades, precisam saber pescar e caçar, defender-se de animais perigosos e peçonhentos, a energia elétrica oferecida é somente das 18h às 22h. A vida é somente dentro da comunidade, sem acesso a outros ambientes de diversão, como aos domingos jogam futebol, ou saírem em grandes grupos para pescar e aproveitar as piracemas.

Como a energia elétrica é através de motores a diesel, nem mesmo no domingo essa energia fica disponível para os professores assistirem a algum programa televisivo, o diesel é calculado para os dias do mês e dentro do horário destinado. Alguns professores adquiriram placas de energia solar, para que no domingo possam assistir TV, e a escola acabar virando um cinema comunitário.

Essa situação de isolamento acaba criando um desconforto aos professores, pois, quando retornam à cidade de Lábrea, solicitam remoção para a área urbana da cidade, ou até mesmo para comunidades mais próximas da cidade, na qual possam passar os finais de semanas na cidade de Lábrea.

A alta rotatividade de professores compromete a continuidade do ensino, pois cada novo docente precisa passar por um processo de adaptação às especificidades culturais locais. Ao final do ano letivo, muitos tentam transferência para áreas urbanas ou comunidades mais próximas da sede municipal. Algumas dessas comunidades estão localizadas entre 12 horas e quatro dias de viagem fluvial até a cidade de Lábrea, sendo, em certos casos, mais próximas dos limites de municípios vizinhos, como Canutama e Pauini, do que da própria sede municipal.

A única situação que os professores relatam como positiva é que durante o período que ficam nas comunidades trabalhando, os pagamentos dos salários acumulam e geram uma renda que, segundo os professores, “dá para comprar o que precisam”. Isso porque durante o período de trabalho nas comunidades, os professores não têm muitos gastos, porque as comunidades não têm comércios ativos para realizar as compras. A opção viável de compra é o conhecido regatão que, subindo e descendo o rio Purus uma vez por mês, devido à logística, tornam-se comerciantes fluviais, que realizam o comércio com as comunidades, vendendo produtos industrializados e comprando os produtos naturais e a produção agrícola. Em alguns casos, ainda realizam o sistema de escambo, porque o dinheiro não circula nas comunidades, e os moradores precisam comprar produtos e, como não têm dinheiro em espécie, fazem a troca dos produtos. Logicamente, os produtos industrializados são bem caros, porque os donos dos regatões inserem nos preços os valores do combustível e dos trabalhadores (Silva, 2010; 2012).

Por esses motivos, quando os professores são selecionados para lecionar nas comunidades, precisam organizar uma estrutura, desde alimentação, vestimentas e

medicamentos, para garantir o conforto da sua família durante os oito meses de trabalho nas comunidades destinadas.

O ensino nas comunidades ribeirinhas do rio Purus é um desafio para gestores municipais, professores, pais e estudantes. Entende-se que, mesmo com as dificuldades, percebe-se que existe uma evolução educacional, que iniciou com o Coronel Labre, ao ensinar os indígenas no século XIX, chegada do MOBREAL na década de 1970, o ensino fundamental I, na década de 1990, fundamental II, na década de 2008 e, na década de 2010, a chegada do Ensino Médio através do sistema mediado por transmissão de TV, conectado ao sistema da SEDUC/AM.

Durante o levantamento de informações na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), para o desenvolvimento da pesquisa, um fator que está chamando atenção é a falta de concursos públicos no município, para preenchimento das vagas de servidores municipais, inclusive vagas de professores.

Durante a pesquisa sobre a oferta do Ensino Médio mediada pela mídia, percebemos uma alternativa que poderá atender à necessidade de profissionais nas comunidades ribeirinhas do rio Purus, com a possibilidade de formar profissionais com graduação pelo sistema mediado, inclusive profissional para trabalhar com as atividades do ensino.

Essa situação depende da força de vontade dos gestores municipais e estaduais, com a realização de parcerias para ofertar cursos de graduação para suprir as necessidades com profissionais qualificados para as comunidades, nas cidades do Estado do Amazonas, atendendo o ensino, a saúde, a agropecuária e gestão, que uma sociedade precisa para o pleno desenvolvimento. Formação de profissionais na comunidade é para atender as necessidades dos comunitários.

O trabalho foi um grande desafio, mas realizei a pesquisa com dedicação para atingir os objetivos. Porém, não poderia deixar de relatar que foi prazeroso pesquisar sobre o tema e perceber as dificuldades do trabalho dos professores nas comunidades, pois apresentam suas particularidades, suas tradições culturais, ao mesmo tempo em que se percebe o abandono por parte do serviço público na garantia de serviços essenciais aos moradores dessas comunidades distantes da sede municipal de Lábrea.

O Brasil é gigante, e trazermos à tona essas dificuldades para demonstrar a importância do ensino e a valorização da educação, independentemente do local onde estiverem. A educação é direito constitucional e precisa ser oferecida com qualidade e eficiência.

A pesquisa de campo enfrentou desafios devido à pandemia de COVID-19. Apesar dos atrasos causados pelas restrições e pelos decretos de isolamento, foi possível retomar as atividades com sucesso após o avanço das vacinas e orientações da OMS. Foram realizadas duas viagens para entrevistas: a primeira foi interrompida por restrições de isolamento, mas a segunda permitiu a realização das entrevistas, embora não conforme o planejamento inicial.

A receptividade da população ribeirinha do rio Purus foi notável. Os moradores das comunidades abertas foram acolhedores, oferecendo frutas, café, refeições e até acomodações, demonstrando hospitalidade em um período desafiador. A experiência foi enriquecedora para o sucesso da pesquisa. Enfrentando condições adversas como portos escorregadios, chuva, sol intenso, viagens noturnas e dormindo em praias desertas, a vivência no campo permitiu coletar dados e apresentar um trabalho consistente para a comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação. 10ª edição. São Paulo: Atlas, 2018.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2008.

BELUZO, Maira Ferreira; TONIOSSO, José Pedro. O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas. In: Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade. Edição nº 1, Volume 2 – pp. 196-209, 2015.

BERREYRO, Gladys Beatriz. O “Programa Alfabetização Solidária”: terceirização no contexto da reforma do Estado. Educar em Revista. Curitiba, nº 38. Editora UFPR, p. 175-191. Set/dez, 2010.

BOURDIEU, Pierre. A Economia das Trocas Simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A Educação como Cultura: Memórias dos anos sessenta> Revista Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, ano 23, nº 49, p. 377-407, set/dez, 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. Cultura Rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 01/2002/DF. Brasília: Ministério da Educação, 29 de janeiro de 2002.

BRIGIDA, Alexsander Luiz Braga Santa; RAMOS, Evandro de Moraes. Banzeiros do Rio Negro e a Escola Ribeirinha: as aulas de educação física no contexto da hinterlândia amazônica. Revista Teias, v. 21, n. 61, abril/junho de 2020.

CHARTIER, Roger. A História Cultural: Entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990.

COLARES, Anselmo Alencar. História da Educação na Amazônia: Questões de Natureza Teórico-Metodológico Críticas e Proposições. Revista HISTEDBR (online). Campinas, número especial, p. 187-202, out/2011.

Dalmi Alcântara (2016)

FERRARINI, Sebastião. Progresso e Desenvolvimento no Purus. São Paulo: FTD, 1985.

FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. Arte na Educação Escolar. São Paulo: Cortez, 2010.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 41 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FRANÇOZO, Luís Michel. A CULTURA DA COVID-19 E A NATUREZA HUMANA. IN: GOSSI, Miriam Pillar; TONIOL, Rodrigo. (org.). Cientistas Sociais e o Coronavírus. São Paulo: ANPOCS; Florianópolis: Tribo da Ilha, p. 75-78, 2020.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2017.

GONTIJO, Pedro Erginaldo. Pensando uma Docência Nômade: apontamentos a partir do Deleuze (estudantes e professor) do ABECEDÁRIO. *Revista Sul-americana de Filosofia e Educação – RESAFE*, v. 7, nº 6, p. 101-111, abril, 2007.

GUEDES, Cristiane Montalvão. OS RIBEIRINHOS E O NOVO CORONAVÍRUS. IN: GOSSI, Miriam Pillar; TONIOL, Rodrigo. (org.). *Cientistas Sociais e o Coronavírus*. São Paulo: ANPOCS; Florianópolis: Tribo da Ilha, p. 333-336, 2020.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Nota Introdutória – Cultura e Política: implicações para o currículo. *Revista Currículo sem Fronteira*. Rio de Janeiro, v. 9, nº 2, p. 5-10, jul/dez, 2009.

MARCONI, Marisa de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 8ª edição. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, Francisca Adma de Oliveira. *A Construção da Identidade Formativa e Profissional do Professor na Escola Rural Ribeirinha do Vale do Juruá: a pedagogia das águas*. 2015. 288f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

MARTINS, Kézia Siméia da Silva. *Identidades, Saberes e Currículos das Escolas de Ensino Fundamental em Parintins-AM*. 2016. 204f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

MAXIMIANO, Claudina Azevedo; FRANCO, Marcelo Horta Messias. LÁBREA E O “NOVO CORONAVÍRUS”: BIOPOLÍTICA E OS IMPACTOS DO ISOLAMENTO SOCIAL PARA OS POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS NO MÉDIO PURUS, AM. IN: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berna de; MIRIN, Rosa Elizabeth Acevedo; MELO, Eriki Aleixo de. (org.). *Pandemia e Território*. São Luís: UEMA Edições/PNCSA, 2020. p. 203 - 238.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. *Verbete Alfabetização Solidária*. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/alfabetizacao-solidaria/>>. Acesso em: 24 de out. 2020.

MUNHOZ, Angélica Vier. Por uma Docência Nômade: em defesa de uma política do movimento. *Revista de Educação Unisinos*. São Leopoldo, v. 23, nº 3, julho – setembro, p. 425 – 438, 2019.

MUNICÍPIO DE LÁBREA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura- SEMEC. *Relatório das aulas do ensino fundamental nas escolas ribeirinhas do rio Purus*. Lábrea/AM, 2018.

NASCIMENTO, Janilse Trindade do. *Ensino Médio presencial com mediação tecnológica numa escola ribeirinha do Amazonas*. 2017. 103 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

OLIVEIRA, Franciele Jesus de; SANTOS, William; SOUZA, Anderson Teixeira de. Entre Desafios e Possibilidades: práticas docentes desenvolvidas em classes multisseriadas. *Revista Científica da FASETE*, v. 3, p. 68-83, 2017.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. Perfil, concepções e práticas pedagógicas de professores que atuam em turmas multisseriadas de escolas públicas de Sergipe. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online)*, Brasília, v. 95, nº 241, p. 676-695, set/dez, 2014.

ROCHA, Hélio Rodrigues da. *Coronel Labre*. São Carlos: Scienza, 2016.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SAMPAIO, Danusa Teodoro. *Sustentabilidade Urbana: Conceitos e Controvérsias*. In: V - Encontro Latino-Americano sobre Edificações e Comunidades Sustentáveis. ELECS. Recife, 2009.

SANTOS, Francisco Jorge dos. *Além da Conquista: guerras e rebeliões indígenas na Amazônia pombalina*. Manaus: EDUA, 2002.

SANTOS, Leide Rodrigues dos. *Mobral: A Representação Ideológica do Regime Militar nas Entrelinhas da Alfabetização de Adultos*. *Revista Crítica de História*, ano V, n.10, dezembro, 2014.

SANTOS, Lúcia Regina Silva dos. Ensino Presencial Mediado por Tecnologia do Estado do Amazonas. 2017. 197 f. Dissertação (Mestrado em Docência e Gestão da Educação) – Universidade Fernando de Pessoa, Porto, 2017.

TERUYA, Teresa Kazuko; TAKARA, Samilo; CASTELLAR, Taciana Marques. Caminhos de Uma Pedagogia Pós-Moderna. In: JORNADA DE ESTUDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA – UEM, 2, 2012, Maringá. Anais... Maringá: 2012.

VIRGINIO, Alexandre Silva. EDUCAÇÃO, DESIGUALDADE E COVID-19. IN: GOSSI, Miriam Pillar; TONIOL, Rodrigo. (org.). Cientistas Sociais e o Coronavírus. São Paulo: ANPOCS, Florianópolis: Tribo da Ilha, 2020. p. 690 – 693.

CAPÍTULO 5

O BAIRRO COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM: HISTÓRIAS E MOVIMENTOS

Everline Luise Henrichs
Neli Teresinha Galarce Machado

O estudo de Everline explora como os bairros, especialmente o bairro Santo Antônio em Lajeado, RS, funcionam como espaços não formais de aprendizagem. Destaca-se que esses espaços colaboram na construção da cidadania global e na autotransformação individual. Santo Antônio, que se tornou oficialmente um bairro em 1993, cresceu devido à urbanização e à proximidade da BR 386. A evolução do bairro reflete o crescimento urbano e o espírito de solidariedade, evidenciando o potencial dos espaços não formais de aprendizagem para promover cidadania e desenvolvimento pessoal.

INTRODUÇÃO

Desde os idos dos anos 1990, membros da sociedade civil e especialistas em desenvolvimento, sob o égide da Organização das Nações Unidas, têm debatido a relevância dos processos de ensino e aprendizagem na formação de uma cidadania global. A Meta 4.7 da Agenda 2030 para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas preconiza a promoção da sustentabilidade, cultura de paz e respeito aos direitos humanos, incluindo a valorização das diversas culturas (ONU, 2020).

Entende-se que o avanço do desenvolvimento humano como um todo depende de espaços escolares qualificados, docentes com formações multidisciplinares e espaços coletivos comunitários dotados de infraestrutura, reconhecidos como legítimos pela comunidade. Tais espaços abarcam residências, escolas e organizações locais, frequentemente palco de lutas por melhorias para a população, com ou sem a intervenção estatal. A relevância desses ambientes é tão premente quanto a dos espaços formalizados, pois a construção e reconhecimento das identidades culturais locais se entrelaçam com a história de sua formação.

As discussões sobre os processos de ensino e aprendizagem, comumente centradas na escola como principal agente formador, requerem uma ampliação de perspectiva. Além da instituição escolar, tradicional e consagrada, existem outros locais nos quais o indivíduo vivencia processos de aprendizado, incluindo os espaços comunitários como associações, instituições religiosas e demais agrupamentos sociais. Inspirados em Freire (2005), Gadotti (2005), Gaspar (2005), Gohn (2006, 2010, 2016), Jacobucci (2008), Libâneo (2010), Marques e

Freitas (2017), Munhoz (2012) e Munhoz e Hattge (2015), propõe-se uma análise dos espaços informais e não formais de aprendizagem como potenciais campos de estudo.

Numa primeira incursão, lança-se o olhar sobre a história do bairro Santo Antônio, situado no município de Lajeado, no Vale do Taquari, região onde o dito município repousa. Concebido como “[...] o espaço físico e afetivo onde se desdobram as relações sociais cotidianas do indivíduo” (Costa; Maciel, 2009, p. 63), o bairro se configura como o palco de nossa análise. Optou-se por uma abordagem micro-histórica, que, pautada numa escala de observação reduzida, busca fontes, efetua descrições etnográficas e se preocupa com a narrativa literária. Nesse ínterim, abraça temáticas “[...] vinculadas à reconstituição de micro contextos ou dedicadas a personagens, geralmente figuras anônimas” (Vainfas, 2002, p. 39), delineando-se este viés como nossa narrativa analítica.

A metodologia empregada é baseada na análise de dados bibliográficos e na referência à história local. Essa abordagem permite uma contextualização sólida e abrangente, integrando informações históricas e referências bibliográficas para oferecer uma visão completa e embasada sobre o desenvolvimento do bairro Santo Antônio, em Lajeado/RS.

Raízes e Transformações: Um Panorama Histórico do Vale do Taquari

A região do Vale do Taquari, situada no centro-leste do estado do Rio Grande do Sul, abarca uma população total de 327.723 habitantes nos 4.821,40 km² de extensão, compreendendo 36 municípios (CODEVAT, 2020). Embora represente apenas 1,71% da área total do estado (FEE, 2020), sua importância histórica e cultural é indiscutível.

Os primórdios da ocupação da região remontam aos tempos ancestrais, quando grupos indígenas como os Jê e os Guarani dominavam a paisagem. No entanto, com a chegada dos colonizadores europeus, especialmente jesuítas e bandeirantes paulistas no século XVII, as aldeias indígenas foram progressivamente destruídas, inaugurando um período de transformação. Nas proximidades do bairro em questão, encontram-se duas aldeias indígenas habitadas pelos povos kaingang. Estas comunidades estão vibrantes e engajadas em preservar e perpetuar suas ricas tradições históricas e étnicas.

A partir de meados do século XVIII, os primeiros colonos de origem açoriana aportaram no Vale, seguindo os passos dos indígenas ao ocupar as férteis margens dos rios, propícias para a agricultura. A escravidão de pessoas negras deixou sua marca na região, utilizando-se de pessoas escravizadas na produção agrícola, sobretudo na plantação de trigo.

Mesmo após a abolição da escravatura, os africanos libertos enfrentaram desafios persistentes, incluindo dificuldades financeiras, educacionais e habitacionais. Alguns permaneceram nas fazendas, enquanto outros migraram para os centros urbanos em busca de

oportunidades. Paralelamente, surgiram os quilombos, espaços de resistência e coletividade para os ex-escravizados.

Na segunda metade do século XIX, o Vale do Taquari experimentou uma crise econômica séria, coincidindo com a chegada dos imigrantes alemães que se estabeleceram na região. Empresas foram criadas para facilitar a venda de terras aos imigrantes, como a administrada por Antônio Fialho de Vargas, responsável pela colonização das fazendas dos Conventos e Lajeado, posteriormente denominada Colônia de Conventos (Ahlert; Gedoz, 2001).

Ao final do século XIX, os primeiros imigrantes italianos chegaram ao Vale do Taquari, ocupando principalmente a parte norte da região. Instalaram-se em terras montanhosas, de difícil acesso e, portanto, mais acessíveis em termos de custo, já que as planícies já estavam ocupadas pelos colonos alemães.

Essa breve contextualização histórica do Vale do Taquari lança luz sobre a ocupação e desenvolvimento do município de Lajeado, no Rio Grande do Sul, evidenciando a rica tapeçaria cultural e os eventos que moldaram a paisagem e a sociedade locais.

Lajeado: colonizações e movimentos

O município de Lajeado, situado majestosamente no Vale do Taquari, no coração do Rio Grande do Sul, desabrocha como um oásis de prosperidade a apenas 130 quilômetros da grandiosa Porto Alegre. Com uma população estimada em 84.014 habitantes em 2019, segundo dados do IBGE, Lajeado ergue-se como o maior pólo urbano de todo o Vale, embora os limites territoriais sejam modestos em comparação a sua imponente população.

Após os desbravamentos dos antigos grupos indígenas, as terras férteis de Lajeado foram gentilmente acolhendo os açorianos, que, por volta de 1800, abraçaram a região como seu lar. Foi neste período que as vastas sesmarias foram estabelecidas, dando origem a duas notáveis fazendas: a de Conventos e a de Lajeado, onde imponentes galpões abrigavam os trabalhadores, entre pessoas libertas e escravizadas, conforme relata Alves (2010).

O marco inicial do progresso veio com a criação do primeiro porto na Fazenda e Colônia dos Conventos, estrategicamente situado nas margens do sereno Arroio dos Conventos, como registra Ahlert e Gedoz (2001). Foi por essa via fluvial que os primeiros imigrantes alemães chegaram à região por volta de 1850, enriquecendo a tapeçaria cultural de Lajeado².

Cerca de uma década depois, em 1862, o destino reservou a escolha do local ideal para o novo porto do Rio Taquari, abaixo da deslumbrante cachoeira e deságue do arroio Lajeado. Esse empreendimento, detalhadamente descrito por SCHIERHOLT (2001), marcou o surgimento

2 Em setembro de 2023 e abril de 2024, o rio Taquari inundou as ruas da cidade devido às grandes cheias. Esses eventos resultaram em perdas humanas lamentáveis, bem como em danos econômicos e materiais consideráveis para a comunidade, afetando tanto os bens materiais quanto o patrimônio local.

da Rua Santo Antônio, atualmente conhecida como Rua Júlio de Castilhos, como elo entre o engenho e o porto, pavimentando o caminho para o crescimento urbano de Lajeado.

À medida que o tempo avançava, Lajeado florescia com suas vias urbanas, bem como com o surgimento de igrejas, escolas e mercados locais, impulsionados pelas habilidades urbanas dos imigrantes alemães, conforme observado por Scheibe (2016). O núcleo urbano, portanto, ganhou vida a partir dos fundamentos do engenho, do moinho e do porto, que se tornaram pilares do desenvolvimento econômico da região.

Com a transformação gradual do cenário rural em um panorama urbano vibrante, novos desafios surgiram, como a necessidade de infraestrutura para igrejas e escolas, conforme ressaltado por Favaretto (2014). Apesar de a agricultura e a extração continuarem a ser as principais atividades econômicas no início do século XX, a introdução da energia elétrica trouxe consigo a chegada de indústrias, como a filial da Fábrica de Conservas Oderich, cujas instalações às margens do Rio Taquari deram origem ao bairro Conservas, conforme registros de O Bairro (2019).

A filial da empresa em Lajeado, especializada no abate de suínos e no beneficiamento dos derivados, trouxe prosperidade à região até cerca de 1937, quando foi transferida para Gravataí, deixando para trás as ruínas imponentes de suas chaminés como testemunho silencioso de tempos passados.

No contexto urbano de Lajeado, durante o período analisado, não se verificava uma influência direta do mercado imobiliário, como apontam os estudos de Silveira *et al.* (2014). O tecido urbano da cidade era moldado e adaptado pelas mãos dos trabalhadores, desempregados, proprietários de terras e pela intervenção do poder público. Embora os estudos para o primeiro Plano Diretor de Lajeado tenham tido início na primeira metade do século XX, sua implementação oficial ocorreu apenas em 1974. Contudo, o crescimento populacional trouxe consigo uma série de desafios sociais, particularmente para as classes de menor poder aquisitivo.

É nesse cenário que emerge a Sociedade Lajeadense de Auxílio aos Necessitados (SLAN), posteriormente rebatizada como Sociedade Lajeadense de Atendimento à Criança e ao Adolescente³. Paralelamente, foi inaugurada em 1956 a Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Karnal, na vila Santo Antônio, hoje conhecida como “bairro Santo Antônio”.

O advento da década de 1950 testemunhou o início da construção da BR 386, marcando uma transição na dinâmica econômica da região. Conforme observa Alves (2010), “O apoio à produção agropastoril cede espaço à industrialização e ao comércio e serviços, principalmente

3 A pesquisa deste texto se originou da dissertação de mestrado defendida em 2022. No entanto, há uma atualização: em abril de 2024, a sede da SLAN foi lamentavelmente afetada pelas enchentes do rio Taquari. Essa ocorrência impactou a dinâmica e as condições do bairro Santo Antônio.

de apoio ao setor de transportes”. A conclusão da BR 386 exerceu um forte impacto no desenvolvimento econômico de Lajeado, conectando-a a Porto Alegre e às regiões nordeste e noroeste do estado.

Com o avanço da urbanização, a população rural gradativamente diminuiu, enquanto a urbana cresceu exponencialmente. Durante a elaboração do primeiro Plano Diretor de Lajeado, uma matéria publicada em jornal destacava a preocupação com o rápido crescimento urbano da cidade. Essa expansão trouxe à tona questões como a necessidade de infraestrutura viária, logística e mobilidade urbana.

Paralelamente, começaram a surgir as primeiras preocupações ambientais, com destaque para questões relacionadas ao controle ambiental, áreas sujeitas a inundações, poluição dos arroios e proteção das margens do Rio Taquari. A construção da BR 386, concluída em 1970 em meio ao regime militar brasileiro, trouxe consigo uma valorização expressiva dos terrenos próximos ao eixo, marcando o início da atuação do mercado imobiliário em Lajeado.

Nesse processo, a zona leste da cidade, onde se concentra o centro urbano, continuou a ser ocupada pelas classes mais abastadas, enquanto o setor sul passou a abrigar predominantemente a população de renda mais baixa. A atuação dos especuladores imobiliários e o impacto da BR 386 contribuíram para a intensificação dessa diferenciação socioeconômica, empurrando gradualmente as classes menos favorecidas para as áreas mais periféricas da cidade.

Assim, a intersecção entre a BR 386 e as operações do mercado imobiliário delineou um cenário no qual as camadas sociais menos favorecidas foram gradativamente deslocadas em direção ao extremo sul da cidade, gerando novos aglomerados urbanos e reservando as áreas mais próximas à rodovia para os estratos de renda mais elevada. Com a expansão do tecido urbano, a vila Santo Antônio desponta como uma nova formação ao sul, marcando uma mudança na paisagem urbana. Como observa Bergamaschi (2014, p. 111), os loteamentos estabelecidos nessa região, abrangendo os atuais bairros de Jardim do Cedro, Conservas, das Nações e Santo Antônio, foram concebidos com foco na população de menor poder aquisitivo, que se viu compelida a migrar do entorno da BR 386 para as franjas meridionais da cidade devido à valorização imobiliária experimentada naquela área.

Nos anos subsequentes, o município de Lajeado testemunhou a consolidação de novos territórios, distantes do núcleo central urbano. Esse fenômeno exacerbou os desafios enfrentados pelo poder público, que se viu incapaz de prover e manter a infraestrutura adequada nessas áreas em expansão.

Os dados do Censo Demográfico de 1991, conduzido pelo IBGE, apontam que, naquela época, Lajeado contava com uma população total de 63.880 habitantes, dos quais 47.859 (74,9%) residiam na zona urbana e 16.021 (25,0%) na zona rural (IBGE, 1991). A partir desse momento, o processo de emancipação política de alguns municípios aliado ao crescimento do

setor industrial impulsionou o aumento do contingente populacional no perímetro urbano. A taxa de urbanização experimentou um crescimento, atingindo 99,6% em 2010, enquanto o Produto Interno Bruto (PIB) per capita alcançou a marca de R\$ 30.491,73, evidenciando o expressivo desenvolvimento do município em comparação com os demais integrantes da região Corede, conforme destacado por Scheibe (2016, p. 76).

Em 2022, Lajeado emerge como um polo industrial e de serviços de relevância regional, atraindo uma parcela substancial de sua população em busca de oportunidades de emprego. Contudo, o crescimento demográfico acelerado desencadeou uma série de desafios ainda não totalmente resolvidos. Hoje, Lajeado está subdividida em 27 bairros, cada qual com suas próprias características e dinâmicas.

O bairro Santo Antônio

O bairro Santo Antônio foi oficialmente estabelecido em 1993, através da Lei nº 5.047, aprovada pela Câmara de Vereadores e sancionada pelo então prefeito de Lajeado, Leopoldo Pedro Feldens. De acordo com a legislação, “[...] é denominada bairro Santo Antônio a parte integrante do bairro Conservas, atualmente denominada pelos moradores de Vila Santo Antônio, localizado no perímetro urbano do Município de Lajeado” (Lajeado, 1993, p. 01).

A delimitação atual do bairro Santo Antônio foi estabelecida pela Lei nº 8.951 de 08 de novembro de 2012, promulgada pela então prefeita Carmen Regina Cardoso. Segundo a lei, o ponto inicial está no entroncamento da Av. Beira Rio com a Rua Bernardino Pinto, seguindo até o Rio Taquari e retornando ao ponto inicial (Lajeado, 2020). O bairro está situado ao sul da cidade de Lajeado/RS, fazendo fronteira com os bairros Das Nações, Morro Vinte e Cinco, Jardim do Cedro e Conservas.

Antes de ser designado oficialmente como bairro, o território era conhecido como Vila Santo Antônio e fazia parte do bairro Conservas. Nessa época, era comumente chamado de “[...] Chácara da Prefeitura”, uma área pública onde, na década de 1950, começaram a surgir habitações modestas próximas a uma fonte de água, sendo a Vovó Leontina uma das primeiras residentes (Lajeado, 2019).

Inicialmente, a Chácara da Prefeitura estava localizada em um núcleo no bairro Florestal, mas, com o avanço da urbanização, as moradias foram realocadas para a Vila Santo Antônio, mantendo o nome original. Com o estabelecimento dos primeiros moradores, surgiram instituições sociais, como a Sociedade de Assistência à Infância Desamparada e de Auxílio aos Necessitados (SAIDAN), fundada em 1953. A SAIDAN tinha como objetivo principal atender crianças em situação de vulnerabilidade social e promover sua recuperação econômica e social (Tirelli, 1966).

A Associação de Assistência à Infância e à Adolescência, anteriormente conhecida como SAIDAN, mantém suas operações, concentrando-se em oferecer apoio e abrigo a crianças e adolescentes de 0 a 18 anos. A entidade está comprometida em seguir o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), garantindo que irmãos não sejam separados. A maioria dos jovens assistidos vem de famílias em situação de vulnerabilidade social e familiar (Uma, 2018).

Após o estabelecimento da SAIDAN, a primeira escola do bairro foi inaugurada em 1956 pelo governo, sob o nome de Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Oscar Karnal, permanecendo em funcionamento até os dias atuais.

Com o aumento da população na região e a crescente demanda por assistência socioeconômica, a irmã Reinalda Moesch fundou o Clube Beneficente de Senhoras Lajeadenses em 1965. O grupo mobilizou recursos para a construção de um barracão habitacional para até 18 famílias, visando ajudar aqueles em situação de necessidade.

A urbanização de Lajeado, especialmente na região sul do município, testemunhou a criação de novos loteamentos, incluindo os bairros Jardim do Cedro, Conservas, das Nações e Santo Antônio. A proximidade com a BR 386 valorizou as áreas adjacentes à rodovia, levando os moradores de baixa renda a procurar regiões com valores de terreno mais acessíveis, como o bairro Santo Antônio.

Esse crescimento populacional trouxe desafios adicionais de infraestrutura, uma vez que problemas preexistentes, como falta de limpeza e proliferação de insetos, tornaram-se mais evidentes. No entanto, a comunidade local tem se mobilizado para ajudar os residentes em situações de necessidade, demonstrando solidariedade e apoio mútuo.

Com o passar dos anos, a assistência social em Lajeado passou a incluir preocupações com a aparência e organização do território. A antiga “Chácara da Prefeitura” foi loteada em 1977, dando origem à Vila Santo Antônio. No entanto, devido à conotação pejorativa associada ao termo “vila”, os moradores locais gradualmente passaram a se referir ao local como bairro Santo Antônio.

Diante do aumento da população e da demanda por serviços voltados para menores, a Sociedade Lajeadense de Atendimento à Criança e ao Adolescente (SLAN), responsável pelo Lar das Meninas, estabeleceu o Centro Pedro Albino Müller no bairro Santo Antônio em 1981. Este centro foi construído para abrigar até 200 crianças e adolescentes, demonstrando o compromisso contínuo da comunidade em fornecer apoio e cuidado aos jovens em situação de vulnerabilidade.

Observa-se que ao longo dos anos, a religião teve uma forte presença na comunidade do bairro Santo Antônio. À medida que a população crescia, o número de seguidores religiosos aumentava. Em 1976, a Igreja Evangélica Assembleia de Deus estabeleceu-se na região, seguida pela Comunidade Católica Nossa Senhora Aparecida, que iniciou a construção de sua capela em

1977 (Schierholt, 2004). Outras igrejas e manifestações religiosas têm se mostrado presentes no bairro Santo Antônio.

Em 1992, mais uma instituição foi criada no bairro com a intenção de atender crianças e jovens, especialmente no turno oposto ao da escola. Surgiu então o Projeto Vida, que inicialmente funcionava nas dependências da SAIDAN e depois passou a atender na sede da Associação dos Moradores do bairro. Mantendo suas atividades até os dias de hoje.

Além da Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Oscar Karnal, o bairro recebeu o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), inaugurado em 1994, mas que começou a funcionar em 1995 e continua em atividade. Em 30 de dezembro de 1999, a partir do Decreto de Transformação e Designação nº 39.906, o nome foi alterado para Escola Estadual de Ensino Médio Santo Antônio, sendo a única escola que oferece o ensino médio no bairro Santo Antônio (Escola, 2000).

No ano 2000, iniciou suas atividades a Escola Comunitária de Educação Infantil Cantinho Mágico, que passou a se chamar Escola Municipal de Educação Infantil Cantinho Mágico em 2008, através da Lei 8.060 de 27 de fevereiro. Esta escola foi ampliada em 2018 devido ao crescente número de solicitações de vagas.

Em 2013, começou a construção dos dois conjuntos habitacionais Novo Tempo I e Novo Tempo II, implementados pelo Programa Minha Casa Minha Vida. Segundo Sy (2018), trata-se do maior empreendimento social de Lajeado, incluindo 28 prédios com 16 apartamentos cada, acolhendo 498 famílias com renda mensal de até R\$ 1.600.

De acordo com População (2017), os moradores do bairro manifestaram preocupação em relação à inauguração do Novo Tempo I, temendo que os serviços públicos de educação e saúde não suportem o aumento populacional. Na época da reportagem, o Novo Tempo II já estava habitado, com a Unidade Básica de Saúde do bairro proporcionando um bom atendimento.

Sy (2018) descreve o bairro Santo Antônio, em sua pesquisa etnográfica, como conhecido na cidade e na região pelas altas taxas de criminalidade, com relatos frequentes na imprensa local sobre tráfico de drogas, assassinatos e violência doméstica. Esta imagem negativa é corroborada pelo discurso dos moradores de outros bairros, que percebem o bairro como violento e perigoso.

Com o aumento da população, principalmente após a inauguração dos conjuntos habitacionais, houve uma crescente demanda por vagas na educação infantil. A Escola Municipal de Educação Infantil Cantinho Mágico foi ampliada e, em 2019, a Prefeitura de Lajeado iniciou a construção de outra escola de educação infantil próxima aos condomínios Novo Tempo I e Novo Tempo II, com expectativa de começar a atender crianças de 0 a 5 anos ainda em 2020.

Os dados de alfabetização servem para o entendimento do desenvolvimento socioeconômico do bairro, pois refletem a eficácia das políticas educacionais locais e o acesso

à educação. A alfabetização é um indicador do progresso social e econômico, influenciando diretamente a qualidade de vida e as oportunidades de trabalho dos habitantes.

A diferença observada pode ser resultado de diversos fatores históricos, culturais e socioeconômicos que merecem uma análise detalhada. Por exemplo, questões de gênero, acesso à educação em diferentes períodos e a própria estrutura familiar podem influenciar esses números.

Além disso, os dados de alfabetização podem ser utilizados para orientar políticas públicas e iniciativas comunitárias, visando melhorar o acesso à educação e reduzir possíveis disparidades. Investir em programas de alfabetização para adultos, fortalecer as escolas locais e promover campanhas de incentivo à educação são algumas das medidas que podem ser tomadas para equilibrar esses índices e promover a igualdade de oportunidades para todos os habitantes do bairro.

A partir desses dados, torna-se evidente a necessidade de um olhar atento e contínuo sobre a educação no bairro Santo Antônio, reconhecendo os avanços feitos e identificando áreas que ainda requerem atenção para alcançar uma alfabetização plena e equitativa para todos.

O bairro Santo Antônio é atualmente o nono (9º) mais populoso, dentre os vinte e sete (27) bairros da cidade de Lajeado/RS. De acordo com o Censo de 2010, sua população se declara da seguinte forma.

Em comparação com os demais bairros da cidade de Lajeado, o bairro Santo Antônio apresenta a mais baixa renda média, conforme indicado pelo último Censo Demográfico realizado em 2010 (IBGE, 2019). A disparidade econômica é marcante, com a renda média no bairro mais próspero, Alto do Parque, alcançando R\$ 6.097,48, enquanto no bairro Santo Antônio a renda média é de apenas R\$ 1.299,87.

Essa desigualdade econômica reflete uma série de desafios históricos e estruturais enfrentados pelo bairro Santo Antônio. Ao longo de sua história, o bairro passou por um processo de expansão e desenvolvimento em termos de espaço e infraestrutura, muitas vezes impulsionado por movimentos comunitários e esforços coletivos dos moradores. Essas iniciativas locais auxiliam na implementação de melhorias e na busca por melhores condições de vida, apesar das limitações econômicas.

A história do bairro Santo Antônio ilustra a resiliência e a capacidade de organização de sua comunidade. Desde a sua criação, diversas instituições sociais e educativas foram estabelecidas, como a SAIDAN e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Oscar Karnal, contribuindo para o desenvolvimento social e educacional do bairro. Além disso, a construção de conjuntos habitacionais como Novo Tempo I e II pelo Programa Minha Casa Minha Vida demonstram esforços contínuos para melhorar as condições de moradia e atender às necessidades da população de baixa renda.

Embora o bairro tenha enfrentado e continue a enfrentar dificuldades, o engajamento da comunidade tem sido um fator considerável para promover mudanças positivas. As melhorias alcançadas ao longo dos anos são testemunho do poder da mobilização comunitária e da importância de políticas públicas que atendam às necessidades específicas das áreas mais vulneráveis.

Assim, ao refletirmos sobre as teorias da educação não formal e sua aplicação prática, vemos que o bairro Santo Antônio exemplifica a importância desses espaços para a comunidade. As diversas iniciativas sociais, culturais e educacionais presentes no bairro, como a SAIDAN, o Projeto Vida e o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), estimulam o desenvolvimento integral dos indivíduos. Esses espaços não formais podem proporcionar oportunidades de aprendizagem e crescimento que complementam a educação formal, reforçando a cidadania, a identidade cultural e a coesão social. Através das atividades comunitárias, das organizações sociais e dos programas de apoio, o bairro Santo Antônio se torna um verdadeiro laboratório de práticas educacionais não formais, onde a comunidade se engaja coletivamente para superar desafios e promover o bem-estar social. As experiências vividas nesses espaços demonstram o poder da educação não formal, mostrando que a aprendizagem vai além dos muros escolares, permeando todos os aspectos da vida comunitária.

Ensino e Aprendizagem em Espaços não escolares

A evolução da humanidade e das sociedades ao longo da história sempre esteve intrinsecamente ligada aos processos de ensino e aprendizagem. Durante essa trajetória evolutiva, nossos ancestrais vivenciaram inúmeros momentos em que o futuro dependia da arte de aprender. A capacidade cognitiva de observar o mundo e interpretar a paisagem para a sobrevivência impulsionou a nossa espécie a evoluir e se desenvolver continuamente. Desde os tempos mais remotos, a espécie humana vem aprendendo e ensinando, adaptando-se ao espaço e tempo, e utilizando essas habilidades para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades oferecidas pelo ambiente ao seu redor. Essa contínua troca de conhecimento, moldada pelas experiências e interações ao longo das eras, é o que nos permitiu construir as bases das sociedades complexas em que vivemos hoje.

Assim, os processos de ensino e de aprendizagem estão em nosso corpo, estabelecendo cadeias cognitivas que remetem à ancestralidade do aprender em “qualquer lugar e tempo”. O estudo em questão acontece a partir desse ponto: ver possibilidades de ensino e de aprendizagem em espaços além da escola.

O ser humano é resultado de suas vivências e relações com o meio. Vygotsky defende que o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Desde pequena, o ambiente é um recurso a ser explorado, onde a criança passa por vivências

que lhe proporcionarão aprendizado e desenvolvimento; pois, já no período de suas primeiras perguntas, quando a criança assimila os nomes de objetos no ambiente, ela está aprendendo (Vygotsky, 1991). Entretanto, Vygotsky argumenta que são conhecimentos diferentes, pois o conhecimento da escola é científico. Segundo ele, sobretudo, o sujeito aprende na interação com o outro.

Nas suas obras, Vygotsky (1991; 1993) escreve sobre o meio social e a cultura, indicando que há um sujeito histórico e cultural, onde não há possibilidade de separar as dimensões. O sujeito, portanto, interage com o meio e se desenvolve a partir de influência recíproca. Esse meio pode ser sua família num primeiro momento, a comunidade, a escola e outros espaços onde vai interagir e estabelecer relações. Dimensões que são entendidas como educação formal, informal e não formal.

Quanto aos termos utilizados, Marques e Freitas (2007) colocam que ainda não há um consenso. Normalmente são utilizados educação formal, informal e não formal. Outros pesquisadores utilizam escolar e não escolar, ou ainda, escolarizado e não escolarizado. Nesta pesquisa, optou-se por utilizar educação formal, informal e não formal.

A educação por longo tempo foi entendida como sinônimo de escola (Munhoz, 2012). Porém, a educação refere-se mais à consciência de si (Freire, 2005), enquanto a escola representa uma educação institucionalizada. A propósito, as discussões acerca dos processos de ensino e de aprendizagens normalmente consideram somente a instituição escolar.

A educação formal, aquela que, segundo Gohn (2006), acontece nos espaços escolares, já foi amplamente discutida e aparece na legislação como dever do Estado e direito do cidadão. Segundo Jacobucci (2008), o espaço formal é o espaço escolar que está relacionado às Instituições Escolares da Educação Básica e do Ensino Superior, definidas na Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Conforme Gadotti (2005), a educação formal e, portanto, escolar, possui objetivos definidos no que tange ao ensino de conteúdos historicamente produzidos pela humanidade. O objetivo é a aprovação e certificação do sujeito, mediante diretrizes nacionais, e quem nela atuam são professores.

Em relação à educação formal e, deste modo, à escola enquanto instituição, Munhoz e Hattge (2015) ponderam que ela remete a algumas estruturas clássicas como: a divisão do tempo e do espaço, a classificação e divisão dos estudantes em turmas, a organização do conhecimento em disciplinas, e a avaliação do conhecimento por meio de exames. Ou seja, a educação formal, aquela que acontece dentro das escolas, possui uma sistematização e regras rígidas e definidas.

Outra dimensão de educação é a educação informal. Ela refere-se aos processos de ensino e de aprendizagem que acontecem em diferentes espaços da comunidade. Segundo Gohn (2010), é aquela na qual os indivíduos aprendem durante o processo de socialização,

gerada nas relações e relacionamentos intra e extrafamiliares (amigos, escola, religião, clube etc.). É a educação que se desenvolve desde o nascimento da criança, considerando as primeiras relações que ela vai ter, dentro da sua família, na rua, na escola, com os amigos.

Segundo Gaspar (2005), trata-se dos aprendizados adquiridos desde a infância nas relações cotidianas, como a língua materna, tarefas domésticas, normas de comportamento, práticas religiosas, atividades de subsistência e expressões culturais. Esses saberes compõem uma forma de educação informal, a chamada “escola da vida”, presente há milênios na história humana.

Conforme Gohn (2010), a educação informal se dá pelo pertencimento cultural, incorporando valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados. Os indivíduos pertencem àqueles espaços segundo determinações de origem, raça/etnia, religião, etc.

Desse modo, na educação informal, o sujeito aprende no cotidiano e em diversos espaços, como em casa, na rua, na praça, através das suas relações socioculturais. Como afirma Libâneo (2010), a educação informal corresponde a ações e influências exercidas pelo meio ambiente sociocultural, desenvolvendo-se por meio das interações dos indivíduos e grupos com o ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, experiências e práticas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas.

Portanto, é na interação com o meio que o sujeito aprende e ensina. As interações ao longo da vida proporcionam conhecimento. Na educação informal, os conhecimentos não estão sistematizados e o processo de ensino acontece de forma muitas vezes imperceptível, pois se dá nas vivências do cidadão (Gohn, 2010).

Além da educação formal e informal, a educação não formal não possui um currículo ou diretrizes estabelecidas a serem seguidas, mas tem objetivos claros no contexto. Gohn destaca que na educação não formal há uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes (Gohn, 2006). Nessa perspectiva, os espaços de educação não formal assumem um encargo importante e diferenciado no processo de ensino e de aprendizagem do sujeito.

A educação não formal considera os sujeitos como cidadãos atuantes, que enxergam a realidade ao seu redor e nas relações sociais que estabelecem. Os objetivos não estão postos a priori; eles são construídos a partir do encontro com o outro, desenvolvendo o ensinar e o aprender no âmbito da educação não formal (Gohn, 2006).

Conforme Gadotti (2005), a educação não formal é menos hierárquica e menos burocrática. Não existe um programa pronto, com conteúdos definidos em uma sequência, demarcados pelo tempo, a fim de fornecer um diploma aos frequentadores. Ela acontece conforme os ritmos que os sujeitos estão dando.

Para Gohn (2016), a educação não formal ultrapassa os limites da instrução escolarizada ao articular a formação do sujeito com transformações sociais mais amplas. No entanto, essa perspectiva ampla frequentemente esbarra na fragmentação das práticas e na ausência de políticas públicas consistentes que reconheçam e sustentem a educação não formal como espaço legítimo de produção de conhecimento e de ação cidadã. Apesar de incluir dimensões como a aprendizagem política dos direitos, a capacitação para o trabalho, a organização comunitária e a leitura crítica da realidade, essas práticas permanecem frequentemente marginalizadas, desarticuladas do sistema educacional e vulneráveis à descontinuidade institucional.

O discurso da consciência dos direitos e do desenvolvimento de potencialidades, embora relevante, pode esvaziar se descolado de condições concretas de acesso, financiamento e reconhecimento social. Além disso, a confiança na mídia como espaço educativo, sobretudo na eletrônica, exige cautela, já que esses meios frequentemente operam sob lógicas de mercado e interesses privados que nem sempre dialogam com os princípios da educação crítica. Em vez de reforçar a retórica da complementaridade com a educação formal, é preciso tratar a educação não formal como campo estratégico, com potência própria de intervenção política e emancipadora.

Desse modo, a educação não formal não possui um currículo pronto e abre horizontes para outras dimensões, pensando principalmente em experiências coletivas como potência para o processo de ensino e de aprendizagem. É uma educação que se aprende “no mundo da vida”, através de processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas (Gohn, 2006, p. 28).

Na educação não formal, os espaços de aprendizagem são flexíveis, permitindo ao sujeito optar por participar ou não; esses espaços não são rigidamente delimitados, oferecendo uma infinidade de possibilidades:

As práticas da educação não formal se desenvolvem usualmente extramuros escolares, por meio de organizações sociais, movimentos, programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais. Elas estão no centro das atividades das Organizações Não Governamentais (ONGs) nos programas de inclusão social, especialmente no campo das artes, da educação e da cultura (Gohn, 2016, p. 61).

Podem-se sugerir outros espaços de educação não formal institucionalizados, como museus, zoológicos, parques, feiras comunitárias, jardins botânicos, entre outros. Segundo Jacobucci (2008), até mesmo espaços que já possuem regulamentações servem de referências pedagógicas, como rios, praias, lagoas e campos de futebol.

A educação não formal tende a contribuir para a transformação social à medida que os indivíduos ganham autoconhecimento, melhorando sua autoestima e fortalecendo sua auto-identificação cultural. Esse modelo de educação fomenta o fortalecimento dos laços de

pertencimento a um determinado contexto social. Gohn (2010) sustenta que os processos de ensino formal, informal e não formal atuam de maneira complementar. Assim, um não substitui o outro, pois cada um tem aspectos específicos no processo de ensino e aprendizagem do sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O bairro Santo Antônio, ao longo do processo histórico, consolidou-se como um espaço de acolhimento para aqueles que, desprovidos de condições financeiras, não puderam estabelecer-se em áreas mais próximas à BR 386. Este território tornou-se um ponto de convergência para moradores provenientes de diversas localidades de Lajeado, outras cidades do Rio Grande do Sul, especialmente da região noroeste, e até de estados vizinhos como o Paraná. Trata-se de um espaço que, embora talvez não represente o refúgio mais idealizado em termos de amparo e proteção, gradativamente se transformou em um território de profundo acolhimento e resiliência.

O bairro Santo Antônio, em sua essência, é um microcosmo de significações, onde cada esquina, rua e residência narra histórias de lutas diárias, de superação e de afeto. As pessoas que ali se estabeleceram, através de suas vivências e interações, foram tecendo uma rica tapeçaria de memórias e conquistas. Este bairro transcende suas limitações físicas para se tornar um verdadeiro “ente” repleto de simbolismo e importância para os moradores.

Neste cenário, o ensino e a aprendizagem se manifestam de formas variadas, além das fronteiras formais da escola. As relações estabelecidas no bairro Santo Antônio, as lutas comunitárias e as histórias compartilhadas, são todas formas de educação não formal que enriquecem a experiência de vida dos habitantes. Assim, o bairro acolhe e estimula o processo de ensino e aprendizagem da vida, formando cidadãos conscientes de suas histórias e capacidades.

Portanto, ao refletir sobre a evolução do bairro Santo Antônio, reconhecemos que ele é muito mais do que um simples local de moradia. É um símbolo de resistência, uma comunidade que, apesar dos desafios, constroem diariamente um legado de afetos e significados. É uma prova viva de que os espaços não formais de aprendizagem, como este bairro, são importantes para o desenvolvimento de uma cidadania plena e para a construção de uma identidade coletiva forte e resiliente.

REFERÊNCIAS

AHLERT, Lucildo; GEDOZ, Sirlei Teresinha. Povoamento e desenvolvimento econômico da região do Vale do Taquari, Rio Grande do Sul – 1822 a 1930. Estudo & Debate, Lajeado, n. 1, p. 49-91, 2001.

ALVES, Alencar Wissmann. Os Planos Diretores da cidade de Lajeado, Rio Grande do Sul. 2010. 158 f. Dissertação (Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento) – Centro Universitário Univates, Lajeado, 2010.

BERGAMASCHI, Eliza. Urbanização, reestruturação e mudanças na organização espacial da cidade de Lajeado na região do Vale do Taquari – RS. 2014. 241 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2014.

CODEVAT. Conselho de Desenvolvimento do Vale do Taquari. Disponível em: <<http://codevat.com.br>>. Acesso em: 29 fev. 2020.

COSTA, Samira Lima da; MACIEL, Tania Maria de Freitas Barros. Os sentidos da comunidade: a memória de bairro e suas construções intergeracionais em estudos de comunidade. Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 61, n. 1, p. 60-72, 2009.

ESCOLA Estadual de Ensino Médio Santo Antônio. História. 01 jan. 2000. Disponível em: <<https://eeemsantoantonio.blogspot.com/2010/01/historia.html>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

FAVARETTO, Gésica. Primeiro cemitério municipal de Lajeado/RS: inferências sobre a localização e perfil social dos sepultados entre 1916 e 1933. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso, 86 f. (Licenciatura em História) – Centro Universitário Univates, Lajeado, 2014.

FEE. Fundação de Economia e Estatística do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.fee.rs.gov.br>>. Acesso em: 25 fev. 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. Sion: Institut International des Droits de L'Enfant, p. 1-11, 2005.

GASPAR, Alberto. A educação formal e a educação informal em ciências. Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil. Rio de Janeiro: Casa da Ciência, p. 171-183, 2002.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal nas instituições sociais. Revista Pedagógica, v. 18, n. 39, 2016.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Rio de Janeiro: Revista Ensaio-Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 14, n. 50, p. 11-25, 2006.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/lajeado.html>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Inventário Municipal da Base Operacional: Lajeado. Gerencia do Projeto Censo 91. 19/08/1992.

IBGE. Sistema IBGE de Recuperação Automática - SIDRA. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/202#resultado>>. Acesso em: 11 abr. 2019.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. Em extensão, v. 7, n. 1, 2008.

LIBANEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUES, Joana Brás Varanda; FREITAS, Denise de. Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão da literatura. Educação e Pesquisa, v. 43, n. 4, p. 1087-1110, 2017.

MUNHOZ, Angélica Vier. Práticas investigativas: experiências não escolarizadas. In: MUNHOZ, Angélica Vier (et al.). Diálogos na Pedagogia: coletânea. Lajeado: Ed. UNIVATES, 2012.

MUNHOZ, Angélica Vier; HATTGE, Morgana Domênica. Algumas notas sobre espaços e movimentos do currículo. Espaço do Currículo. v.8, n.3, p. 317-322, 2015.

O BAIRRO das Conservas. O Informativo do Vale, Lajeado, 15 mar. 2019. Disponível em: <<https://www.informativo.com.br/geral/o-bairro-das-conservas,295091.jhtml>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

ONU – Organização das Nações Unidas. Agenda 2030. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/ods4/>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

POPULAÇÃO cresce e alerta para carências em bairro. A Hora, Lajeado, 27 jul. 2017. Disponível em: <<https://www.jornalahora.com.br/conteudos/2017/07/27/populacao-cresce-e-alerta-para-carencias-em-bairro/>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

SCHEIBE, Aline Cristiane. Estudo da Evolução Urbana: o processo de “transformação” de Lajeado, RS, em cidade média. 2016. 178 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SCHIERHOLT, José Alfredo. 80 Anos da ACIL. Lajeado: ACIL – Associação Comercial e Industrial de Lajeado, 2001.

SCHIERHOLT, José Alfredo. Dicionário de Próprios Municipais de Lajeado. Lajeado, RS: [s. n.], 2004.

SCHIERHOLT, José Alfredo. Lajeado I: povoamento, colonização e história política. Lajeado: Prefeitura Municipal, 1992.

SCHIERHOLT, José Alfredo. Núcleo urbano de Lajeado. 01 out. 2011. Disponível em: <<https://abrindobaudoschierholt.blogspot.com/search?q=primeiro+n%C3%BAcleo+urbano+de+lajeado>>. Acesso em 15 abr. 2020.

SY, Dorothee Marguerite Marie. O papel do Estado no processo de segregação sócio-espacial na cidade de Lajeado/RS: um estudo sobre a localização dos conjuntos habitacionais Novo Tempo I e II do programa MCMV. 2018. 138 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

TIRELLI, Odilo José. SAIDAN. Álbum Jubileu Lajeado 75 anos 1891 a 1966. Lajeado, 1966, n.p.

UMA grande família chamada Saidan. O Informativo do Vale, Lajeado, 30 out. 2018. Disponível em: <<https://www.informativo.com.br/geral/uma-grande-familia-chamada-saidan-,284750.jhtml>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

VAINFAS, Ronaldo. Micro-história: os protagonistas anônimos da História. Rio de Janeiro: Campos, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michel Cole et. al. 4 eds. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

CAPÍTULO 6

ENSINO DE HISTÓRIA: CONEXÕES ENTRE ESPAÇOS FORMAIS E NÃO FORMAIS EM RIBEIRA DO POMBAL, BA

Claudiana Ribeiro Santos
Neli Teresinha Galarce Machado

A pesquisa desenvolvida por Claudiana, em sua dissertação de mestrado, visa analisar a percepção dos professores de História de uma escola de Ensino Fundamental em Ribeira do Pombal, Bahia, sobre a utilização de espaços não formais de aprendizagem. Inicialmente, o foco estava na relação entre a prática docente e o ensino de História, considerando a experiência da pesquisadora na educação básica e superior. A pesquisa destaca os espaços formais e não formais, os quais tendem a promover um ensino mais dinâmico e interativo. Os resultados indicam que essa abordagem desperta o interesse dos estudantes e facilita um processo educacional respeitando as diversidades culturais.

INTRODUÇÃO

Este capítulo discute as transformações contemporâneas impulsionadas pela globalização e como elas afetam o ensino, a aprendizagem e a educação, tanto formal quanto não formal. Em meio à crise de paradigmas e à busca por inovação, a educação tem o compromisso com a promoção da cidadania, justiça social e solidariedade. A educação não formal, segundo autores como Gohn (2010), complementa a formal, promovendo a formação para a cidadania e emancipação social por meio de vivências e trocas de experiências em espaços sociais. O ensino de História é destacado nesse contexto, oferecendo uma visão holística dos processos históricos e permitindo que os estudantes compreendam melhor as dinâmicas sociais fora do ambiente escolar. A pesquisa em questão, realizada no Colégio Municipal Evência Brito em Ribeira do Pombal (BA), investigou o ensino de História com base em entrevistas com cinco professores, além de uma revisão bibliográfica, buscando aprimorar as metodologias de ensino para formar cidadãos críticos e participativos.

Ribeira do Pombal, na Bahia, teve origem como uma aldeia dos povos indígenas Kiriris no século XVII. A aldeia, inicialmente chamada Canabrava, foi renomeada para Santa Teresa de Canabrava após a construção de uma capela em parceria entre Francisco Dias D'Ávila e padres jesuítas. Em 1754, tornou-se a freguesia de Pombal, em homenagem ao Marquês de Pombal. A cidade foi temporariamente anexada a Cipó, mas recuperou o status de município em 1933. Atualmente, Ribeira do Pombal tem uma economia diversificada, baseada no comércio, agricultura e pecuária, além da exportação de mel, sendo um importante centro regional.

A pesquisa apresentada investiga o tema “O ensino de História e os espaços não formais de aprendizagem”, adotando uma abordagem qualitativa com ênfase em análise indutiva de dados. Este tipo de estudo, como Godoy (1995) ressalta, tem o ambiente natural como fonte direta de dados, e o pesquisador assume a coleta e análise. A abordagem qualitativa, ao não exigir ferramentas estatísticas, se destaca pela flexibilidade, valorizando a interpretação dos fenômenos e o significado atribuído pelas pessoas a suas práticas, conforme Gonsalves (2001).

A escolha por uma análise hermenêutica visa à compreensão das mudanças teóricas no campo da Nova História Cultural e sua relação com o ensino de História. Para tanto, a pesquisa realizou um levantamento bibliográfico com base em autores da Nova História Cultural, além de analisar documentos como a proposta curricular da Secretaria de Educação e o Projeto Político Pedagógico do Colégio Municipal Evência Brito (CMEB), que foi o lócus da investigação.

O CMEB, localizado em Ribeira do Pombal, Bahia, foi escolhido pela sua relevância como a maior escola de ensino fundamental no município. Desde sua criação, em 1961, passou por várias reformas, hoje atendendo estudantes do 6º ao 9º ano, além de oferecer Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os sujeitos da pesquisa foram cinco professores de História do CMEB, com formações e experiências diversas. A seleção desses profissionais ocorreu com a indicação da direção e coordenação pedagógica da escola, assegurando que cada série do ensino fundamental estivesse representada.

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores, uma técnica que, segundo Ludke e André (1986), permite uma estrutura flexível e adaptável, capturando tanto questões centrais quanto nuances emergentes. Essas entrevistas ocorreram de forma virtual, via Google Meet, devido à pandemia da Covid-19. Todas foram gravadas com a devida autorização dos participantes e acompanhadas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo a ética no processo.

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise textual discursiva (ATD), conforme Moraes e Galiuzzi (2006). Essa técnica combina elementos de análise de conteúdo e de discurso, propondo um processo minucioso de unitarização dos textos, seguido pela categorização das unidades de significado. Os discursos dos entrevistados foram transcritos, categorizados e analisados de acordo com as temáticas emergentes e com base nas teorias previamente indicadas.

A história da educação em Ribeira do Pombal, Bahia, começou com os jesuítas, que focavam na conversão dos indígenas e propagação da ideologia dominante. Inicialmente, o ensino era elitista e rudimentar, com professores leigos. Ao longo do tempo, a educação se expandiu e melhorou com o aumento de escolas e professores qualificados. Em meados do século XX, escolas públicas, como as Escolas Reunidas Rui Barbosa, surgiram, mas ainda atendiam majoritariamente as elites. Hoje, apesar de avanços, o município enfrenta desafios

como evasão escolar, falta de envolvimento parental e limitações de recursos. Em 2020, a cidade implementou um novo currículo baseado na BNCC para melhorar a qualidade do ensino.

Novas abordagens para o ensino de História

O ensino de História sofreu profundas transformações ao longo das últimas décadas do século XX e início do XXI, moldadas principalmente pela Nova História Cultural. Após a Segunda Guerra Mundial, houve um movimento em direção à formação de cidadãos democráticos, com o ensino de História visando ao desenvolvimento de capacidades intelectuais que favorecessem a participação política (Laville, 1999, apud Bittencourt, 2018). No Brasil, essas mudanças ocorreram, especialmente após a redemocratização na década de 1980. A educação tornou-se um direito constitucional, e as disciplinas de História e Geografia foram reintegradas ao currículo, substituindo a fusão anterior em Estudos Sociais. A volta da disciplina História trouxe à tona debates sobre os paradigmas a serem adotados, culminando em disputas teóricas e políticas em torno dos currículos (Fonseca, 2003).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997 foram marcos na inclusão da diversidade cultural no currículo de História, promovendo o respeito às culturas indígena, africana e europeia, e valorizando o patrimônio sociocultural e a pluralidade (Brasil, 1996; Brasil, 1998).

Com o avanço da historiografia, o ensino de História expandiu os objetos de estudo, abordando questões de diversidade cultural e pluralidade. A implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 reforçou a obrigatoriedade de trabalhar a História da África, das culturas afro-brasileiras e indígenas, inserindo novas perspectivas nos currículos das escolas de todo o Brasil (Bittencourt, 2018).

A adoção dos PCNs e a nova legislação impulsionaram práticas pedagógicas mais reflexivas e dinâmicas. Como argumenta Karnal (2015), o ensino de História evolui junto com as mudanças sociais, incorporando novas documentações, fontes e formas de produção de conhecimento. Nesse contexto, a escola, embora lentamente, também se transforma, adaptando-se às necessidades contemporâneas (Fonseca, 2007; Pinsky, 2015).

No entanto, os desafios persistem, especialmente com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que trouxe novas diretrizes, focadas em habilidades para preparar os estudantes para o mundo globalizado e tecnológico. Embora essas mudanças reflitam a modernização dos conteúdos, Bittencourt (2018) ressalta a exclusão de atores, como as universidades, na elaboração do documento, o que levanta questionamentos sobre a eficácia dessas transformações.

Por fim, o ensino de História, agora ancorado em abordagens mais inclusivas e plurais, visa instigar o senso crítico dos estudantes, permitindo que se percebam como sujeitos

históricos. O desafio atual reside em superar modelos tradicionais de ensino, em que o professor é o detentor do saber e o estudante um mero receptor, avançando para práticas pedagógicas que fomentem a reflexão crítica sobre a realidade que os cerca (Pinsky, 2015).

Espaços Formais e não formais e suas interações

A educação formal e não formal têm sido amplamente debatidas como formas complementares de aprendizado. A educação formal é caracterizada por ambientes institucionalizados, como escolas e universidades, onde o ensino segue currículos pré definidos e estruturados por legislações e padrões normatizados (Tardif, 2006; Gohn, 2010). Esses espaços, como salas de aula, são projetados para promover a interação e o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos em um contexto controlado (Veiga, 2004). A escola, nesse sentido, assume um ponto nevrálgico, visto que crianças e jovens passam uma boa parte de suas vidas nesses ambientes (Cazelli, 2005). No entanto, a educação formal não se dá de maneira isolada, pois está constantemente influenciada pelas vivências externas dos estudantes, muitas das quais provêm da educação não formal.

A educação não formal, por outro lado, é um campo que ganhou destaque a partir da década de 1990, especialmente com as transformações provocadas pela globalização (Gohn, 2011). Ela ocorre em ambientes variados, fora dos contextos tradicionais de ensino, como organizações sociais, movimentos comunitários, museus e outros espaços onde processos interativos permitem a construção do saber de forma mais flexível e emancipatória (Gohn, 2010). Esses espaços permitem que as pessoas desenvolvam uma consciência crítica e cidadã, moldando indivíduos capazes de interagir e transformar suas realidades sociais.

A complementaridade entre a educação formal e não formal facilita a formação integral dos indivíduos. Trilla e Ghanem (2008) sugerem que as duas modalidades de ensino podem e devem se integrar, utilizando recursos externos – como museus, bibliotecas e meios de comunicação – para enriquecer o processo educativo dentro e fora das escolas. Nesse contexto, a educação formal pode ser enriquecida pela prática e pela flexibilidade da educação não formal, que se molda às necessidades e realidades sociais dos educandos.

Em resumo, a integração entre essas duas formas de educação visa a construção de uma escola mais inclusiva e criativa, onde o aprendizado não se limita aos muros da instituição, mas se expande para o mundo exterior, oferecendo uma formação completa e crítica (Gohn, 2011).

O ensino de História em Ribeira do Pombal

Ao longo das últimas décadas, o ensino e a aprendizagem de História emergiram como um campo vital para a formação de cidadãos críticos e responsáveis, fundamentando-se em uma proposta pedagógica que promove a democratização e a ética na sociedade. A Base Nacional

Curricular (BNCC) enfatiza a importância do componente curricular da História na autonomia do pensamento e na compreensão da diversidade de sujeitos e histórias, proporcionando aos estudantes as ferramentas necessárias para analisar a realidade contemporânea (Brasil, 2017).

No contexto de Ribeira do Pombal/BA, a Proposta Curricular Municipal reforça a necessidade de que o ensino de História prepare o educando para a participação ativa na sociedade, incentivando uma postura crítica e reflexiva diante da realidade atual. A BNCC delinea sete competências específicas, que incluem a análise de estruturas sociais e a capacidade de desenvolver questionamentos sobre documentos e contextos históricos (Brasil, 2017).

Os professores, como mediadores do saber, são desafiados a integrar conhecimentos da historiografia em suas práticas, criando experiências didáticas que enriqueçam a aprendizagem. A matriz curricular, orientada por competências, visa transmitir informações e promover a seleção e a aplicação prática do conhecimento (Antunes, 2001; Secretaria Municipal De Educação de Ribeira Do Pombal, 2019).

A proposta pedagógica do Projeto Político Pedagógico (PPP) do CMEB (2019) destaca a gestão democrática e a diversidade cultural como pilares do processo educativo. A prática pedagógica, então, torna-se um espaço de construção de relações democráticas, onde o entendimento do tempo histórico vai além da mera memorização de datas, envolvendo uma reflexão crítica sobre os significados desses eventos (Bittencourt, 2008; Schmidt e Cainelli, 2004).

A formação continuada dos educadores pode evitar a superficialidade do aprendizado e o distanciamento dos estudantes em relação ao conteúdo. Para isso, precisa ser um processo emancipador que conecte teoria e prática, promovendo a autogestão docente e a construção coletiva de um projeto educacional (Silva e Cruz, 2018).

Entretanto, a proposta da “Escola Sem Partido” surge como um retrocesso, resgatando práticas do passado autoritário, que visam restringir a autonomia pedagógica e promover uma educação meramente conteudista (Leitão *et al.*, 2019; Araújo, Pinheiro De Sousa, 2018). Tal movimento ameaça a educação democrática e ignora a rica tradição de debates acadêmicos sobre currículo e cultura escolar.

Saviani (1999) alerta para a complexidade da relação entre o conhecimento erudito e o popular, enfatizando que a escola deve ser um espaço de acesso ao saber sistematizado, importante para o desenvolvimento crítico dos estudantes.

Por fim, a história pública se destaca na formação de um conhecimento inclusivo e colaborativo, que respeite os saberes locais enquanto reconhece a relevância da historiografia acadêmica. O docente, portanto, é um facilitador da conexão entre o conhecimento científico e a experiência comunitária, promovendo um ambiente de aprendizado que valorize a diversidade e a crítica (Silva, 2020; Barros Vieira, 2021).

Em suma, a prática pedagógica em História articula o ensino com o processo de democratização da sociedade, contribuindo para a formação de indivíduos conscientes, críticos e capazes de intervir na realidade social. O desafio reside em transformar as salas de aula em espaços de discussão e reflexão, onde a história não é um conjunto de fatos, mas uma narrativa viva que molda o presente e o futuro.

Espaços não formais como estratégia de ensino para o componente: História

A responsabilidade da escola como espaço privilegiado de educação é amplamente reconhecida, sendo ela a principal instância de acesso ao saber sistematizado. Contudo, Cortella (2007) argumenta que educação e escola não são sinônimos, pois a educação se estende além das formalidades escolares, englobando diversas práticas educativas. Gohn (2010) complementa essa visão ao definir a educação não formal como um espaço de práticas educativas organizadas que ocorrem fora dos ambientes escolares tradicionais.

Gadotti (2005) descreve a educação não formal como sistemática, mas exterior ao sistema formal, indicando que ambas as formas de educação estão interligadas. Trilla e Ghanem (2008) defendem que, embora se conceba a educação formal e não formal como campos distintos, elas podem coexistir em um sistema educacional mais democrático e flexível. A interação entre esses espaços pode enriquecer a aprendizagem, permitindo que os estudantes conectem conteúdos acadêmicos com suas vivências cotidianas (Rodrigues; Martins, 2005).

Os relatos de professores expõem que os ambientes não escolares oferecem oportunidades valiosas para desenvolver aulas de História que integram conhecimentos acadêmicos e experiências práticas. Schmidt e Cainelli (2004) declaram que ultrapassar os muros da escola torna o aprendizado voltado a conteúdos vinculados à vida cotidiana dos estudantes (Lau et al., 2013).

Reis et al. (2014) sublinham que, apesar da escola ser o espaço mais propício para o desenvolvimento do conhecimento científico, parcerias com ambientes não formais são fundamentais. Gohn (2010) reforça que a educação não formal deve complementar a educação formal, enriquecendo os saberes específicos de cada modalidade. A utilização de recursos externos, como museus e bibliotecas, pode reforçar a aprendizagem em contextos escolares (Trilla;Ghanem, 2008).

A cidade de Canudos, no sertão nordestino, exemplifica a importância da história local e sua conexão com o processo educativo. A criação do Parque Estadual de Canudos, administrado pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), visa preservar a memória da guerra de Canudos e servir como um espaço educativo (Schwartz; Starling, 2018). No entanto, desafios como a falta de recursos e a necessidade de foco em habilidades básicas dificultam a implementação de aulas em espaços não formais (Praxedes, 2009).

A interdisciplinaridade, conforme Gallo (2002), pode ajudar a superar a fragmentação do conhecimento, promovendo a integração dos saberes. Libâneo (2008) e Freire (1996) destacam a importância de um ensino centrado no desenvolvimento integral dos estudantes, enfatizando a necessidade de educadores criativos e críticos que estimulem um aprendizado transformador. Assim, a relação entre educação formal e não formal emerge como uma oportunidade para enriquecer a experiência educativa, conectando saberes e realidades distintas.

A pesquisa em Ribeira do Pombal, Bahia, destaca a importância dos espaços não formais de ensino, que possibilitam a exploração e preservação das culturas indígenas, como a dos Quiriris. Esses locais oferecem uma visão ampliada dos saberes tradicionais, permitindo ao pesquisador uma análise mais profunda da identidade e da luta dessa comunidade, que se organizou historicamente em resposta a pressões externas.

A educação não formal, sob a orientação de professores de História, promove um diálogo entre os saberes tradicionais e as experiências dos estudantes, favorecendo uma aprendizagem interdisciplinar. Narrativas como as de Dona Mariana exemplificam a conexão entre conhecimento botânico e a relação humana com o meio ambiente, fortalecendo a identidade cultural e a reflexão crítica sobre a interação da humanidade com a natureza.

O movimento da comunidade Quiriri na década de 1990, que culminou na expulsão dos não indígenas de suas terras, exemplifica a resiliência e a luta por reconhecimento. O patrimônio histórico de Ribeira do Pombal, como a capela jesuíta, e eventos culturais, como danças promovidas pela Secretaria Municipal de Cultura, enriquecem o ensino ao conectar história e cultura local.

Assim, a integração de espaços não formais no ensino possibilita que educadores explorem a rica diversidade cultural da região, promovendo um aprendizado que valoriza as identidades e histórias locais em um contexto globalizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa de Claudiana nasceu das relações e inquietações que permeiam a atuação da pesquisadora, refletindo um compromisso com a reflexão crítica sobre o ensino da História. Inicialmente, o foco estava voltado para uma abordagem que conecta a prática docente ao campo da História, considerando a experiência da pesquisadora tanto na educação básica quanto na superior. Contudo, uma revisão bibliográfica sobre a educação não formal e seus espaços de aprendizagem direcionou o trabalho para o ensino fundamental, nos anos finais.

A pesquisa visou analisar a percepção dos professores de História de uma escola de ensino fundamental em Ribeira do Pombal, Bahia, sobre a utilização de espaços não formais de aprendizagem na prática pedagógica. Neste sentido, foi possível verificar a visão dos docentes

sobre o ensino de História e os pressupostos teóricos das práticas e as interações entre a escola e os ambientes de aprendizagem fora do contexto formal.

Na primeira categoria, “O ensino de História em Ribeira do Pombal, Bahia, Brasil”, destacaram-se as teorias e metodologias que orientam as práticas pedagógicas dos professores, conforme os documentos normativos da secretaria municipal de educação. Os dados revelaram a importância de uma formação integral que promova a emancipação dos estudantes, destacando a relevância de uma abordagem crítica e atuante na sociedade. Os docentes unificaram-se na percepção de que o ensino da História é emancipador e um pilar na formação intelectual dos estudantes e na construção de valores, sendo necessário problematizar conteúdos à luz do contexto social em que estão inseridos.

A segunda categoria, “Quanto aos anseios dos profissionais de ensino”, evidenciou os desafios enfrentados pelos professores, como a apatia dos estudantes e a competitividade entre o conteúdo escolar e os atrativos externos. As angústias relatadas pelos educadores destacam a complexidade do ensino da História, que deve transcender os limites da sala de aula, estabelecendo conexões entre a disciplina e as vivências cotidianas dos estudantes.

Na terceira categoria, “Espaços não formais de ensino e aprendizagem como estratégia de ensino para aulas de História”, os professores reconheceram a relevância da educação não formal como extensão do aprendizado escolar. As vivências em ambientes externos à sala de aula foram percebidas como oportunidades valiosas para complementar os saberes adquiridos em contexto formal. No entanto, obstáculos como a falta de recursos financeiros, formação continuada e logísticas adequadas foram identificados como barreiras à implementação efetiva dessas práticas.

Os dados obtidos nas entrevistas indicam que os professores estão cientes da importância de adotar novas estratégias para o aprimoramento do ensino da História. A utilização de espaços não formais, integrados aos conteúdos abordados em sala de aula, propõe um ensino mais dinâmico e interativo, despertando o interesse e a curiosidade dos estudantes. Essa abordagem possibilita a construção de uma educação mais rica e diversificada, que respeita as identidades culturais e promove a inclusão.

Conforme destacado por Gohn (2010), a educação não formal é uma aliada da educação escolar, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e críticos. Essa articulação promoverá a cidadania, a justiça social e os direitos humanos.

Por fim, a pesquisa reafirma a necessidade de continuar as reflexões sobre a intersecção entre espaços formais e não formais de ensino e aprendizagem. A partir das palavras de Freire e Shor (2008), compreende-se que a transformação do estudante em sujeito autônomo e crítico não se limita ao ambiente escolar, mas se estende ao contexto social em que está inserido. Assim, reafirma-se a importância de investigar e documentar os diversos espaços e

movimentos de ensino na localidade, contribuindo para uma educação que verdadeiramente ressoe com a realidade dos estudantes.

Este estudo, portanto, enriquece a discussão sobre o ensino da História e pode abrir caminhos para futuras investigações que abordem os espaços e as práticas educativas no contexto local, promovendo uma educação libertadora e transformadora.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. Como desenvolver competências em sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ARAÚJO, F. M. L.; PINHEIRO, F. F. de A.; DE SOUSA, J. S. O projeto “Escola sem partido” e o ensino de história no Brasil: inquietações do tempo presente. *Educação & Formação*, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 141-158, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/860>. Acesso em: 26 mar. 2021.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2 ed. Cortez. São Paulo. 2008.
LAU, P. F. R. *Peripatéticos do século XXI: ensinando ciências no bosque dos papagaios*. Boa Vista: Universidade Estadual de Roraima/UERR, 2014. Disponível em: <https://uerr.edu.br/ppgec/wpcontent/uploads/2017/08/DISSERTA%C3%87%C3%83O-2014-PEURIS-FRANKRODRIGUES-LAU.pdf>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2021.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados: revista da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais*, São Paulo, v. 32, n. 93, maio/ago. 2018.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 3º e 4º Ciclos – História. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Lei Darcy Ribeiro. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, ano CXXXIV, n. 248, p. 27833, 1996.

CORTELLA, M. S. A contribuição da Educação Não-formal para a construção da cidadania. In: VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes et al. *Visões Singulares, conversas plurais*. São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2007. p.43-49.

FONSECA, Selva Guimarães. A formação de professores de história no Brasil: perspectivas desafiadoras de nosso tempo. In: ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães (Orgs.). *Espaço de formação do professor de história*. Campinas: Papirus, 2007. p. 101-130.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, Reflexões e Aprendizados*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

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

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. *Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes sans solution?* Institut International des droits de l'enfant, Sion, oct. 2005. p. 1-11.

GALLO, Sílvio. Por uma Educação Menor. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 27 n. 2, p. 169-176, jul./dez. 2002.

GODOY, A. S. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. *Revista De Administração De Empresas*. São Paulo: V.35, N.2, P. 57-63, abril 1995.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação* v. 16 n. 47 maio-ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2021.

GÓIS, Osvaldo Rocha. Filarmônica XV de Outubro. 2017 Disponível em: <http://ba.mapas.cultura.gov.br/agente/14064/#/tab=permissao> Acesso em: 30 mar. 2021

GONÇALVES, M. A. História Local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, A. M. F. C. et al. Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2007.

GOHN, Maria da Glória. A educação não-formal e a relação escola-comunidade. Eccos: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho. São Paulo, v. 6, n. 2, p. 39-65, 2004.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal e cultura política. Impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal e o educador social: atuação e desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal: direitos e aprendizagens dos cidadãos (ãs) em tempos do coronavírus. Revista Humanidades e Inovação v.7, n.7.7, 2020

GONSALVES, Elisa Pereira. Iniciação à Pesquisa Científica. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2001.

KARNAL, Leandro. Apresentação. In: KARNAL, Leandro (Org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LEITÃO, Juliana Oliveira. A especificidade do ensino de arte na perspectiva histórico-crítica. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara (SP), 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÊ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. Análise Textual Discursiva. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo constituído de múltiplas faces. Ciência e Educação: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

Barros, F. C., & Vieira, D. A. de P. Os desafios da educação no período de pandemia/The challenges of education in the pandemic period. Brazilian Journal of Development, 7(1), 2021, 826–849. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n1-056>

PINSKY, Jaime. Nação e ensino de História no Brasil. In: PINSKY, Jaime. O ensino de História e a criação do fato. 14ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

PRAXEDES, Gutemberg de Castro. A utilização de espaços de educação não formal por professores de biologia de Natal-RN. 2009. 168 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

REIS, T. R., GHEDIN, E., & SILVA, S. J. R. O uso de espaços não formais de educação em estratégias didáticas com enfoque CTS. In IV Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia – SINECT. Ponta Grossa, PR, 2014. Recuperado de <http://www.sinct.com.br/2014/down.php?id=3075&q=1>

RODRIGUES, Ana; MARTINS, Isabel P. Ambientes de ensino não formal de ciências: impacte nas práticas dos professores do 1º ciclo do ensino básico. Ensenanza de las ciencias. Número extra. VII congreso, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! ed.32. Campinas: Autores Associados, 1999.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira; CAINELLI, Marlene Rosa. Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHWARTZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. Brasil: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SILVA, K. A. C. P. da; CRUZ, S. P. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. *Momento - Diálogos em Educação*, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 227-247, 2018. DOI: 10.14295/momento.v27i2.8062. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/momento/article/view/8062>. Acesso em: 25 mar. 2021.

SILVA, Victor Ferreira e. Os (ab)usos do passado como enfoque de análise para a história pública no Brasil. In: XII ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH- PARANÁ, Unespar. O futuro do futuro do Ensino de História, Universidade Estadual do Paraná, campus Campo Mourão. 2020.

SILVA, Viviane Aparecida. A relação entre a Educação Ambiental Formal: um estudo de caso do Parque Natural Municipal de Taquara e as escolas do entorno. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, 2007.

TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie. Educação formal e não formal: pontos e contrapontos. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). Educação formal e não formal. São Paulo: Summus, 2008.

CAPÍTULO 7

AS TRADIÇÕES E OS SABERES POPULARES DA COMUNIDADE DE MAZAGÃO VELHO, AMAPÁ, BRASIL

Ivone Jacarandá Braga Mendes
Neli Teresinha Galarce Machado

O texto da dissertação da Ivone, apresenta uma reflexão sobre as questões étnico-racial que compõem a sociedade brasileira, um mosaico marcado por desafios e desigualdades históricas. Neste contexto, examinaremos as conquistas, como a Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas. A educação, entendida como um instrumento de transformação social, pode ser um espaço de valorização das identidades e saberes diversos.

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a sociodiversidade amazônica, em especial no Amapá, são essenciais para a qualificação do ensino e para uma compreensão mais ampla da diversidade cultural brasileira. Como Batista *et al.* (2018) destacam, a população de Mazagão Velho é predominantemente afrodescendente, refletindo as heranças culturais trazidas durante o período colonial, quando pessoas de origem africana foram escravizadas e formaram comunidades resilientes. Essas comunidades, marcadas por valores culturais próprios, constituíram espaços de resistência, como observado em Mazagão Velho, onde a vivência comunitária é um aspecto central da dinâmica social.

A escolha de investigar o contexto educacional dessa comunidade reflete o desejo de fortalecer as tradições locais e entender suas implicações no ensino. A observação e análise das tradições culturais contribuem para uma nova leitura dos saberes que moldam a vivência dos moradores e dos estudantes da educação básica no município, permitindo uma valorização da diversidade cultural, como salienta Freire (1992). Ao relacionar o conceito de “esperançar”, Freire enfatiza a esperança ativa como uma ação política e social necessária para preservar e transmitir a herança cultural às gerações futuras. Dessa forma, as tradições de Mazagão Velho tornam-se um ato de resistência e continuidade histórica.

Essa pesquisa se alinha ao pensamento de Demo (2007), que argumenta que o processo de pesquisa é emancipatório, na medida em que o pesquisador questiona e reconstrói a realidade onde está inserido, unindo teoria e prática de forma ética e transformadora.

No contexto educacional, essa abordagem permite ressignificar os saberes e experiências adquiridos ao longo do tempo, contribuindo para a formação crítica e cidadã da comunidade.

A metodologia utilizada, de caráter qualitativo (Poupart *et al.*, 2017), permitiu uma exploração profunda dos saberes e tradições da comunidade de Mazagão Velho. As intervenções, realizadas na Escola Estadual Professora Antônia Silva Santos, envolveram questionários com professores, coordenadores pedagógicos e gestores, além da participação de estudantes e suas famílias. Gomes (2017) descreve Mazagão Velho como uma comunidade rural marcada por celebrações religiosas populares, como a festa de São Tiago, que mobiliza toda a comunidade. Essas tradições, como Vidal (2008) observa, são parte integrante da identidade cultural local, e a preservação dessas práticas enriquece o processo educativo. Assim, a pesquisa contribui para a compreensão da sociodiversidade amazônica, e fortalece a capacidade de intervenção educacional em comunidades afrodescendentes, ampliando a valorização das tradições e do patrimônio cultural na educação.

A investigação sobre as tradições, saberes e patrimônios culturais da comunidade afrodescendente de Mazagão Velho, no Amapá, apresenta uma importante contribuição para o ensino nas turmas dos anos finais do ensino fundamental. Por meio da análise das respostas, reflexões e desenhos dos participantes, juntamente com os dados do diário de campo, o estudo destaca a relevância de compreender como as tradições podem ser instrumentos de valorização e respeito à diversidade cultural no contexto educacional. A pesquisa levanta questões centrais, como: “Quais as contribuições do conhecimento das tradições populares para o ensino?” e “Como essas tradições podem ser mecanismos de valorização da diversidade?”

A escolha da temática se justifica a partir da formação acadêmica e pessoal da autora, que, em 1991, ao concluir o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, iniciou suas reflexões sobre as tradições populares e a educação em Mazagão Velho. O período posterior trouxe discussões sobre as relações socioculturais que afetam o desenvolvimento e a identidade dos educandos, o que dialoga diretamente com as colocações de Corazza (2005), que defende a criação de novos conhecimentos no campo educacional. Olegário (2018) complementa essa ideia ao afirmar que o “novo” só existe em função do que já está presente, destacando a necessidade de os educadores inovarem a partir de suas realidades.

A importância de investigar Mazagão Velho é ressaltada por Durkheim (2016), que aponta a análise histórica para entender as carências sociais e arquitetar soluções educacionais. A pesquisa mostra como os saberes milenares praticados na comunidade afrodescendente têm colaborado diretamente para o sustento e fortalecimento das famílias. Além disso, a delimitação da área de estudo, descrita pelo IBGE em 2017, indica que Mazagão Velho, parte do município de Mazagão Novo, possui uma população estimada em 20.387 habitantes, sendo um território marcado por tradições profundamente enraizadas.

A Lei 10.639/2003, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, foi um marco legal para a pesquisa, reforçando a necessidade de reconhecimento e valorização das tradições afro-brasileiras (Brasil, 2003). Silva (2000, 2005) contribui para a discussão ao considerar o currículo escolar como um espaço de produção de identidades, capaz de oscilar entre a estabilização e desestabilização dessas identidades. Para ele, o currículo ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, sendo um território de trajetórias e autobiografias que moldam a vida escolar e a realidade dos estudantes.

Portanto, o estudo reforça a importância das tradições populares no ambiente escolar e dá direção para uma revisão crítica do currículo. A dissertação, ao trilhar esse caminho investigativo, promove a valorização da identidade cultural da comunidade de Mazagão Velho e aponta para a importância de integrar esses conhecimentos no currículo educacional, em consonância com os marcos legais e teóricos que embasam a pesquisa.

Identidade cultural de Mazagão Velho/AP

O trecho que você apresenta aborda o conceito de cultura e sua relação com a identidade no contexto da educação, com ênfase na comunidade afrodescendente de Mazagão Velho/AP. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância de os estudantes compreenderem as análises interpretativas de diferentes sujeitos, culturas e povos dentro de um mesmo contexto histórico, desenvolvendo uma postura crítica baseada em valores éticos e inclusivos (Brasil, 2018).

Cultura, segundo Câmara Cascudo (2017), é um conjunto de técnicas, doutrinas e atos que são transmitidos de geração em geração. Para ele, a cultura popular é algo vivo e presente na formação de cada pessoa. Cuche (2002) complementa essa ideia ao afirmar que a cultura é indispensável para o entendimento da diversidade humana e da unidade da humanidade, oferecendo uma resposta à questão da diferença entre os povos.

Já identidade, conforme Manuel Castells (2000, p. 23), é definida como a “fonte de significado e experiência de um povo”, construída a partir de atributos culturais que prevalecem sobre outras formas de significado. Isso implica que o indivíduo pode ter múltiplas identidades, o que gera tensões e contradições. Castells destaca que toda identidade é construída, e o desafio está em como esse processo ocorre.

A dissertação usa os conceitos para examinar a identidade cultural de Mazagão Velho, uma comunidade cuja narrativa histórica foi, por muito tempo, moldada por visões externas, destacando predominantemente a contribuição dos colonizadores na formação da Amazônia. Autores como Canem, Moreira, Gomes e Silva apontam que as relações de poder entre as culturas que formaram o Brasil são desequilibradas, ressaltando a necessidade de adotar abordagens educativas que combatam preconceitos e valorizem a diversidade cultural (Canem; Moreira, 2001; Gomes; Silva, 2002).

O multiculturalismo, segundo Assis e Canem (2004), busca incorporar a pluralidade cultural na educação, rompendo com a ideia de homogeneidade e promovendo um ambiente inclusivo. Esse conceito é importante no contexto de Mazagão Velho, onde a Festa de São Tiago, por exemplo, reflete a pluralidade de identidades da comunidade. Esse evento combina elementos religiosos e culturais, sendo uma expressão da diversidade que caracteriza a localidade.

A obra de Ribeiro (2006) complementa essa discussão ao destacar que a sociedade brasileira é o resultado de uma fusão de matrizes culturais europeias, indígenas e africanas. Ele ressalta que o Brasil emergiu como um “renovo mutante”, com características próprias, mas geneticamente ligado à matriz portuguesa. Essa visão é crítica para compreender a identidade mestiça e as tensões culturais presentes na formação do povo brasileiro.

Finalmente, autores como Santos (2006) destacam o território como um espaço onde pode se dar a construção da identidade e a melhoria das relações sociais. Para Santos, o território é o local onde se realizam todas as ações e manifestações humanas, sendo o fundamento do trabalho, da residência e das trocas materiais e espirituais. As identidades sociais construídas nas escolas podem ter uma parte importante ao enfrentarem outras práticas discursivas, reposicionando as experiências vividas pelos indivíduos.

Essa abordagem reforça a importância de reconhecer e valorizar a diversidade cultural e a pluralidade de identidades no ambiente escolar, especialmente em comunidades como Mazagão Velho, onde o currículo pode ser um espaço para a preservação e valorização das tradições populares.

A história de Mazagão Velho/Amapá

A importância de Mazagão Velho para a história nacional é por se tratar de uma comunidade do Amapá, pois se pode ter uma compreensão da história e cultura brasileira, com foco na preservação de sua identidade cultural e trajetória histórica. A comunidade de Mazagão Velho, constituída inicialmente por famílias trazidas do Marrocos no contexto da colonização portuguesa, também abriga descendentes de populações de matriz africana e povos indígenas. Este processo histórico reflete a diversidade de etnias e influências culturais que moldaram a comunidade ao longo dos séculos.

Mazagão Velho é uma evidência da complexa dinâmica de colonização e migração forçada, com a transposição de uma cidade africana para a Amazônia brasileira no século XVIII. Embora a vila tenha enfrentado abandono por parte de muitos de seus primeiros colonizadores, os remanescentes africanos e indígenas preservam suas tradições culturais e religiosas.

A análise apresentada por Vidal (2008) e Silva (2007) complementa essa visão, ao explicarem as múltiplas origens dos habitantes de Mazagão e o contexto de desigualdade racial

e social, com forte presença de escravizados e povos indígenas. Além disso, a criação da Reserva Extrativista do Rio Cajari e a política de desenvolvimento sustentável dos povos tradicionais reafirmam o reconhecimento oficial de Mazagão Velho como uma comunidade tradicional, resguardada pela Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT).

A Festa de São Tiago, uma das mais marcantes manifestações culturais de Mazagão Velho, simboliza essa mistura de tradições e a resistência cultural da comunidade. Mesmo após séculos de mudanças e desafios, a comunidade de Mazagão Velho continua viva e lutando para preservar e valorizar sua diversidade, conforme o reconhecimento pelo decreto de 2007.

Tradições e saberes culturais populares dos povos afrodescendentes

Sobre a relevância dos saberes culturais dos povos afrodescendentes, especialmente no contexto da preservação e valorização das tradições em Mazagão Velho, Amapá. O Artigo 344 do Plano Nacional de Desenvolvimento dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana (2013), assim como a Constituição do Amapá (1991), reconhecem Mazagão Velho como patrimônio histórico, assegurando sua proteção pelo Estado. Além disso, a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana visa preservar e fortalecer as tradições culturais afro-brasileiras.

A preservação e transmissão de saberes culturais, conforme destacado por Hernández (2008), tem representação na educação, ao promover a conscientização histórica e cultural entre as novas gerações. No contexto educacional, integrar esses saberes no currículo escolar pode enriquecer a formação dos estudantes, permitindo que eles se conectem com suas raízes culturais e desenvolvam habilidades criativas.

Um exemplo emblemático dessa transmissão cultural em Mazagão Velho é a produção de farinha de mandioca, uma prática herdada dos povos indígenas e perpetuada pelos afrodescendentes da comunidade. Segundo Canclini (2015), essa transmissão de saberes é um processo dinâmico de intercâmbio cultural, onde povos diferentes aprendem uns com os outros, sem necessariamente assimilar a cultura alheia, mas construindo novas formas de conhecimento.

Essa preservação cultural é desafiada pelos modos de produção modernos, que muitas vezes substituem as práticas tradicionais por métodos mais rápidos, conforme alertam Canclini (2015) e Quinteiro (2013). Essas mudanças podem ameaçar a continuidade de tradições locais, mas abrem espaço para reflexões sobre essas práticas no contexto contemporâneo.

Ferreti (1998) reforça a ideia de que cultura e religião são fenômenos vivos e em constante transformação, como se observa no sincretismo afro-brasileiro, onde tradições religiosas africanas e católicas coexistem de maneira harmônica. Esse sincretismo reflete a

complexidade e a diversidade da identidade cultural brasileira, um ponto que se apresenta claramente em comunidades como Mazagão Velho.

Um exemplo de como essas tradições ainda são celebradas e mantidas vivas é o Festival da Mandioca, que acontece em julho e destaca a importância da mandiocultura na região. Durante o festival, a comunidade celebra a fabricação tradicional de farinha, uma prática que envolve várias etapas e é uma importante fonte de subsistência local. De acordo com Barroso (2010), eventos como esse fortalecem as redes sociais e econômicas locais, ajudando a comunidade a obter recursos e a manter suas tradições.

Por fim, a cultura de Mazagão Velho é um testemunho da complexa interação entre diversas tradições e saberes, refletindo a capacidade de adaptação e resistência das comunidades afrodescendentes e indígenas. As práticas culturais tradicionais são essenciais para a construção da identidade coletiva e continuam a ser ativas na educação e na preservação da memória histórica dessa comunidade, como discutido por Diegues (2008).

Mazagão Velho: as Festas e Santos

A discussão sobre as festas e santos transmitidos de geração em geração adquire relevância, como demonstrado no trabalho de conclusão de Mendes (1991), “Tradições populares e educação no meio rural: uma leitura da comunidade rural de Mazagão Velho”. O estudo fala sobre o valor histórico e identitário dessas celebrações para as crianças da comunidade. Videira *et al.* (2019) ressaltam que, em comunidades negras e quilombolas, as festas santorais promovem vínculos sociais e afetuosos entre gerações, incluindo crianças, jovens e idosos, que compartilham tradições e práticas culturais.

Mendes (1991) documenta a Festa de São Gonçalo, que abre o calendário cultural anual de Mazagão Velho, com festividades que envolvem alvoradas, ladainhas, procissões e novenas. Segundo Pereira (2013), a celebração reforça a identidade comunitária, reunindo filhos da terra e atraindo visitantes de outras regiões. Outra importante festa é a de São Tiago, comemorada desde 1777. Conforme Penha (2017), além da religiosidade, a festa inclui encenações teatrais e a cavallhada, representando a batalha entre mouros e cristãos, com a presença de São Tiago e São Jorge.

A participação das crianças é central nas celebrações. Videira (2020) argumenta que essas festas ensinam tradições e reforçam a identidade cultural das crianças. Penha (2017) descreve que, na Festa de São Tiago, as crianças têm sua própria versão dos festejos, com encenações que as preparam para, no futuro, assumirem a responsabilidade de manter viva essa tradição.

Outras celebrações importantes incluem a Festa de Nossa Senhora da Piedade e a Festa do Divino Espírito Santo. O IEAP (2005) destaca o batuque de obrigação na Festa de Nossa

Senhora da Piedade, marcada por cortejos e procissões, e a tradição da troca de bandeiras no Rio Mutuacá. A Festa do Divino Espírito Santo, segundo Almeida (2010), envolve o tradicional Marabaixo, que em Mazagão Velho é itinerante, marcando a resistência e a continuidade das práticas culturais.

Essas celebrações religiosas e culturais reafirmam a fé e o senso de comunidade e são momentos em que os mais jovens aprendem, por meio da participação ativa, o valor de suas tradições. Sarmiento (2005, 2006) observa que a interação das crianças com símbolos e rituais contribui para a formação de suas culturas de infância, moldando modos de vida e valores que serão perpetuados.

Marabaixo – um patrimônio histórico e artístico nacional

As festas e tradições religiosas de Mazagão Velho têm um significado profundo tanto histórico quanto identitário, transmitido de geração em geração. De acordo com Videira et al. (2019), essas celebrações em comunidades tradicionais, como os quilombolas, fortalecem os laços sociais e afetuosos entre crianças, jovens e idosos. O Trabalho de Conclusão de Curso de Mendes (1991) documenta a importância da Festa de São Gonçalo em Mazagão Velho, que abre o calendário cultural com procissões, novenas, e a participação dos violeiros.

Além de São Gonçalo, a Festa de São Tiago é uma das mais importantes, ocorrendo desde 1777, misturando religiosidade e teatro (Penha, 2017). A festividade envolve toda a comunidade e prepara as crianças para assumirem no futuro as tradições, reforçando a missão na manutenção da cultura local (Videira, 2020).

O Marabaixo, por sua vez, é uma manifestação cultural afro-amapaense que combina dança, música e poesia oral, reconhecida como Patrimônio Cultural do Brasil em 2018 pelo IPHAN. De acordo com Martins (2012), os “ladrões” de Marabaixo, cantos poéticos, narram histórias da comunidade, fortalecendo a identidade afrodescendente. Além disso, a dança e a musicalidade têm grande significado nas festividades, como a Festa do Divino Espírito Santo em Mazagão Velho, onde o Marabaixo é uma forma de agradecimento religioso (Brasil, 2018).

Silva et al. (2017) destacam que o patrimônio cultural imaterial, como o Marabaixo, transmite valores e identidades que devem ser incorporados no currículo escolar, conforme a Lei 10.639/03, visando à educação das relações étnico-raciais.

Contextos contemporâneos da educação de povos afrodescendentes

As reflexões de Gomes *et al.* (2010) destacam a escola como um espaço que vai além da simples transmissão de conteúdos acadêmicos, servindo como um ambiente onde valores, preconceitos e estigmas, especialmente relacionados à raça, gênero, classe e idade, são partilhados. A escola, segundo os autores, é responsável pela construção da identidade negra e

deve ser vista como um agente que tanto pode valorizar quanto estigmatizar essas identidades. Gomes et al. argumentam que a escola tem o potencial de promover uma educação inclusiva e respeitosa, que valorize a diversidade cultural e racial, refletindo criticamente sobre como essas questões são abordadas no ambiente escolar.

Essa reflexão ganha força ao considerar a Lei 10.639/2003, que alterou a LDB de 1996 para incluir no currículo a História e Cultura Afro-Brasileira, conforme discutido por Dias (2005) e Veiga (2002). A inclusão dessa temática no currículo visa valorizar a história dos afrodescendentes na formação da sociedade brasileira, combatendo o preconceito e promovendo a compreensão mútua entre os estudantes.

Bauman (2001) complementa essa discussão ao introduzir o conceito de “modernidade líquida”, destacando a volatilidade dos valores e conhecimentos na sociedade contemporânea, o que pode afetar a forma como o currículo escolar é estruturado. Abud (2017), por sua vez, ressalta que o ensino da História, quando alinhado com uma consciência histórica crítica, pode ser uma ferramenta poderosa para moldar a percepção dos estudantes sobre o presente e suas ações futuras. A inclusão de debates sobre raça e identidade no currículo, como propõe Macedo (2006), reforça a importância de discutir essas questões de forma contínua nas escolas.

Finalmente, Hooks (2017) propõe uma abordagem pedagógica que enfatiza a missão transformadora da educação, onde o processo de ensino é visto como uma prática de liberdade. Nesse sentido, a relação entre professor e estudante deve ser dialógica, permitindo o crescimento mútuo, desenvolvendo uma educação que transmite conhecimentos, desafia sistemas de dominação e estimula o desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos.

Pluralidade étnica, racial e a legislação vigente

Na investigação sobre pluralidade étnico-racial, as reflexões com base nas pesquisas do IBGE (2007) destacam as desigualdades raciais que afetam a população afrodescendente no Brasil, revelando a recorrente exclusão social enfrentada por pretos e pardos em áreas como habitação, saúde, educação, emprego e renda. Essas desigualdades refletem em altos índices de mortalidade infantil e gestante, além de uma expectativa de vida reduzida para essa população.

A Lei 10.639/03, citada na seção anterior, é mencionada como uma conquista fundamental. Ela tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Básica, incluindo posteriormente a História e Cultura Indígena. O currículo escolar, ao incorporar essa pluralidade, enfrenta desafios históricos, sendo um espaço de disputa e poder, como aponta Arroyo (2013). Ele destaca que certos grupos, como os africanos e afrodescendentes, foram excluídos de sua própria narrativa histórica, sendo suas culturas e modos de pensar marginalizados.

Arroyo argumenta que os saberes desses grupos não foram incorporados no que é considerado o conhecimento socialmente legitimado pelas diretrizes curriculares. Silva (2011) reforça que, apesar de avanços na historiografia, a educação das relações étnico-raciais deve focar na formação de cidadãos comprometidos com a igualdade de direitos em diversas esferas.

Para tanto, a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, estabelece que a escola deve promover a igualdade racial, garantir acesso a conhecimentos e contribuir para uma sociedade democrática e inclusiva. As diretrizes reconhecem a importância da formação docente para enfrentar o racismo e as discriminações históricas. Sendo assim, a implementação da legislação depende da qualificação de professores e da reformulação pedagógica, com a superação do eurocentrismo e a construção de um currículo que reconheça a diversidade e combata o racismo estrutural nas escolas (Brasil, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação apresenta a complexidade intrínseca da pluralidade étnico-racial no Brasil, uma nação marcada por profundas desigualdades sociais e históricas. As evidências apresentadas, em consonância com os dados do IBGE (2007), ilustram de maneira contundente a exclusão sistêmica enfrentada pela população afrodescendente, que se manifesta em diversos indicadores de vulnerabilidade, como a precariedade nas condições de moradia, a limitação no acesso a serviços de saúde, e a desproporcionalidade na escolaridade e na inserção no mercado de trabalho. Esta realidade perpetua a marginalização de indivíduos identificados como pretos ou pardos e acentua as disparidades em termos de mortalidade infantil e expectativa de vida, o que é um quadro alarmante de injustiça social.

A promulgação da Lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, constitui um passo expressivo em direção à reparação histórica, permitindo uma reavaliação dos currículos educacionais que, até então, desconsideravam a riqueza das contribuições afro-brasileiras e indígenas à formação cultural do país. As reflexões de Miguel Arroyo (2013) acerca do currículo escolar e de sua historicidade destacam a necessidade de reconhecer e integrar os saberes de grupos historicamente marginalizados..

Neste contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais, conforme delineadas na Resolução nº 1 de 2004, emergem como instrumentos para a promoção de uma educação inclusiva e respeitosa das diversidades étnico-raciais. O compromisso da escola é indiscutivelmente central na desconstrução de preconceitos e na promoção de um ambiente de aprendizado que reflita a pluralidade da sociedade brasileira. Contudo, para que essas diretrizes sejam efetivamente implementadas, é imprescindível a formação continuada do corpo docente, a qual deve estar alicerçada em uma compreensão profunda dos fenômenos sociais que permeiam a escola e a comunidade.

Portanto, a educação das relações étnico-raciais deve ser concebida como um campo de conhecimento e como uma prática transformadora, capaz de desafiar as estruturas de opressão e desigualdade. É imperativo que a formação de educadores e educadoras transcenda a mera transmissão de conteúdos, e se converta em um compromisso ético e político, onde os cidadãos, independentemente de sua origem étnica ou racial, possam exercer plenamente seus direitos com dignidade. A luta pela justiça social e pela valorização das identidades diversas deve ser um norte para as práticas pedagógicas, assegurando que a educação cumpra a posição emancipadora na construção de um futuro mais plural.

REFERÊNCIAS

- ABUD, K. M. Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. IN: RIBEIRO JUNIOR, H.C., VALÉRIO, M.E(orgs). Ensino de História e Currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.
- ARROYO, M. G. Currículo, território em disputa. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- BAUMAN, Z. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 11 jul. 2023.
- CASTELLS, M. O poder da identidade São Paulo: Paz e terra, v. 2, 2002.
- DIAS, F. D. A Lei nº. 10.639/2003 em Mariana-MG uma análise a partir da gestão municipal na Educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, 2020.
- DIAS, L. R. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais da LDB de 1961 a Lei 10.639/2003. In: ROMÃO, J. (Org.). História da Educação do Negro e outras Histórias. Brasília: MEC, 2005.
- FONSECA, S. G. A Nova LDB, os PCN's e o Ensino de História. In: Didática e prática de ensino de história: Experiência, reflexões e aprendizados. São Paulo: Papirus, 2010.
- GOMES, N. L. (org.). Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-
- HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. 10ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- HOOKS, B. Ensinando a transgredir: A Educação como prática da liberdade. São Paulo: 2017.
- SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, M. V., SILVA, C. M. N. da, FERNANDES, A. B. (orgs.). Relações étnico-raciais e educação no Brasil. Belo Horizonte: Mazza edições, 2011.
- VEIGA, I. P. A. (Org.). Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível. 14. ed. [S.l.]: Papirus, 2002.
- YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. Revista Brasileira de Educação. V. 16, n. 48, 2014.

CAPÍTULO 8

O PATRIMÔNIO CULTURAL NA ILHA DE MOSQUEIRO, PARÁ

Francisco Antônio Almeida Pereira

Neli Teresinha Galarce Machado

Francisco analisou como o tema “patrimônio cultural” é trabalhado no 9º ano da Escola Estadual Inglês de Souza, em Mosqueiro (Belém, PA). Constatou-se que a abordagem interdisciplinar contribui para valorizar o patrimônio cultural, tornando o ensino contextualizado e representativo.

INTRODUÇÃO

A Ilha do Mosqueiro, ao final do século XV, começou a se inserir na dinâmica social da Amazônia, sendo oficialmente nomeada em 1680. Destacando-se como uma das maiores ilhas do arquipélago de Belém do Pará, suas praias atraíram trabalhadores estrangeiros durante o auge da borracha e, posteriormente, os moradores locais. Com o tempo, o assentamento na ilha alterou sua paisagem original e sua cultura, resultando em um arranjo heterogêneo onde inter-relações históricas e naturais se entrelaçam (Sales *et al.*, 2018).

Este estudo analisa o ensino do patrimônio cultural na Ilha do Mosqueiro, focando na Escola Estadual Inglês de Souza, particularmente na turma do 9º ano do ensino fundamental II. O objetivo central é investigar a integração do patrimônio cultural no currículo escolar, com ênfase nas ciências humanas e sociais aplicadas, e avaliar a profundidade com que esse tema é abordado. Os objetivos específicos incluem a avaliação do conhecimento dos professores sobre os patrimônios culturais da ilha, a identificação dos componentes curriculares que discutem esse patrimônio, e a verificação de sua inclusão no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

A justificativa para esta pesquisa se fundamenta na importância de valorizar o patrimônio cultural do distrito de Mosqueiro, que possui um rico acervo de patrimônios materiais e imateriais. Estes incluem a arquitetura histórica, festas tradicionais e práticas culturais que sustentam a memória coletiva e a identidade local. A pesquisa propõe que a integração eficaz do patrimônio cultural no currículo escolar pode fomentar o engajamento dos estudantes na preservação de sua herança cultural, fortalecendo sua identidade e pertencimento.

Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa e utiliza o Estudo de Caso como método. A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas abertas,

visando compreender como o patrimônio cultural é abordado no ensino fundamental II, particularmente nas turmas do 9º ano, e como essa abordagem impacta a aprendizagem dos estudantes. A investigação buscará elucidá-lo e promover práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas da comunidade de Mosqueiro. A metodologia deste estudo utiliza a análise de discurso, conforme as orientações de Moraes e Galiuzzi (2011), para examinar as entrevistas e interpretar os dados coletados. A análise textual é descrita como um processo contínuo e recursivo de agrupamento e desagrupamento, construção e desconstrução dos textos. Esse método dinâmico permite uma interpretação que desenvolve a qualidade, originalidade e pertinência do material ao longo da pesquisa, interagindo com argumentos empíricos e teóricos.

A análise textual facilita a interpretação e formação de novos textos, organizando os dados e formulando novas informações. Gil (1999) destaca que esse processo envolve a organização dos dados e a testagem do problema da pesquisa. A metodologia adotada, segundo Moraes e Galiuzzi (2011) e Sousa e Galiuzzi (2016), pressupõe que o pesquisador tenha um conhecimento aprofundado do objeto de estudo, adquirido por meio de leituras e coleta de dados, alinhado aos objetivos e problemas da investigação científica. Assim, o estudo do patrimônio cultural nas escolas se torna uma ferramenta poderosa para a formação de cidadãos críticos e engajados com sua cultura e comunidade.

Contextualização

A Ilha de Mosqueiro, originalmente habitada pelos Tupinambá, passou a ser controlada pelos europeus com a chegada da colonização, tornando-se um povoado sob a proteção da Igreja Católica, com Nossa Senhora do Ó como padroeira. Segundo Meira Filho (1978), o nome “Mosqueiro” é derivado de termos como “Moqueio”, que se referem à técnica indígena de defumar alimentos, especialmente peixes e crustáceos, para conservação. Inicialmente parte da freguesia de Benfica, Mosqueiro se desvinculou em 1868, quando foi criada a sua própria freguesia.

A urbanização da ilha começou com o padre Manuel Antônio Rayol, que contribuiu para a formação social do povoado, que, em 1885, já contava com uma infraestrutura básica, incluindo casas, comércio e escolas, e uma população de aproximadamente quinhentos habitantes. A elevação de Mosqueiro à categoria de Vila ocorreu em 1895, seguida por sua transformação em Distrito Administrativo de Belém em 1901. Atualmente, a ilha abrange 11.000 hectares, a uma distância de 78 km de Belém, e é banhada pelo Rio Pará, apresentando uma costa com 23 praias de água doce.

O clima ameno e a geografia da ilha, com rios que a atravessam, como o Pratiçara, contribuíram para seu desenvolvimento. A infraestrutura de transporte evoluiu, passando de um trapiche de madeira para o acesso por meio da Rodovia PA-391, o que impulsionou

o crescimento econômico e populacional do distrito. Durante o ciclo da borracha, houve melhorias nas condições de vida, incluindo o saneamento básico e a iluminação elétrica, além do desenvolvimento de novos bairros.

A economia local ainda se baseia em práticas extrativistas, como a pesca e a coleta de frutos, com os produtos sendo escoados por rodovias e embarcações. A Ilha de Mosqueiro, com 17 km de praias, como Areão e Baía do Sol, se destaca por sua beleza natural e pela relevância cultural herdada dos Tupinambá, que ainda é percebida nas tradições e práticas da comunidade local.

REFERÊNCIAS TEÓRICAS

A pesquisa investiga as normativas e diretrizes educacionais relacionadas à pedagogia do patrimônio cultural, ressaltando sua relevância na formação integral dos estudantes. Utilizando uma abordagem qualitativa, bibliográfica e descritiva, o estudo analisa como o patrimônio cultural pode ser integrado ao ensino fundamental II, especialmente nas aulas de História, onde se estabelece uma conexão entre eventos históricos e a identidade cultural dos estudantes.

Adicionalmente, a pesquisa enfatiza a importância da Educação Física em um ambiente multicultural, reconhecendo o cruzamento intenso de culturas. Santos, Bentes e Barbosa (2019) apontam que, apesar da diversidade, as culturas dominantes tendem a prevalecer, destacando a necessidade de valorizar e incluir diferentes manifestações culturais no currículo. Assim, a Educação Física deve adotar uma abordagem inclusiva e crítica que reconheça e respeite tanto os conhecimentos tradicionais quanto os da cultura popular, contribuindo para a formação de estudantes conscientes da pluralidade cultural.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes para a abordagem do patrimônio cultural na educação, destacando a mobilização de conhecimentos prévios e a capacidade dos estudantes de lidar com situações cotidianas complexas. No entanto, essa formulação genérica frequentemente dilui o potencial crítico da educação patrimonial, ao tratá-la mais como um componente funcional da formação cidadã do que como um instrumento de questionamento das relações sociais e históricas que moldam o patrimônio. A ênfase em competências e habilidades, alinhada a uma lógica de desempenho e mensuração, tende a esvaziar o sentido político da noção de patrimônio como construção social em disputa.

A educação patrimonial, quando compreendida apenas como uma prática voltada à preservação ou à valorização acrítica do patrimônio, corre o risco de reforçar narrativas hegemônicas e invisibilizar memórias marginalizadas. Para que cumpra um papel formativo efetivo, é necessário que essa abordagem seja crítica e situada, interrogando os processos de seleção, silenciamento e apropriação simbólica que definem o que é ou não considerado patrimônio.

Ismerio (2016) argumenta que a educação patrimonial deve ser entendida como uma forma de alfabetização cultural, promovendo a valorização da identidade por meio de manifestações como arquitetura, dança e música. Viana et al. (2020) reforçam a ideia de que a educação patrimonial envolve a comunidade escolar, valorizando a oralidade e descobrindo bens culturais frequentemente negligenciados.

A inclusão do patrimônio cultural no ensino fundamental colabora para fomentar a cidadania e a preservação cultural, contribuindo para a formação crítica dos estudantes e oferecendo uma aprendizagem mais contextualizada. Martins (2017) ilustra essa perspectiva com a proposta de um mural na disciplina de Artes, refletindo a identidade cultural dos estudantes. A cultura, conforme Eagleton (2005) e Mintz (2010), é um conjunto dinâmico de valores, crenças e práticas transmitidas entre gerações, permitindo a integração e adaptação social.

A partir de Sahlins (1997), que entende a cultura como construção simbólica da vida social, e Cuche (2012), que destaca a capacidade humana de transformar o meio a partir de significados, é possível pensar a Educação Patrimonial como instrumento de valorização cultural e como prática política. Embora Horta, Grunberg e Monteiro (1999) a definem como forma de alfabetização cultural voltada ao fortalecimento da autoestima e à valorização da cultura brasileira, essa abordagem exige deslocamento: mais do que reforçar identidades fixas ou promover um orgulho cultural genérico, a Educação Patrimonial deve interrogar os processos históricos que definem o que é lembrado, esquecido ou silenciado, e com quais interesses.

Santos (2012) ressalta que a educação escolar é uma potente ferramenta na preservação do patrimônio cultural, promovendo uma consciência preservacionista. Medeiros e Surya (2009) destacam que a educação patrimonial é um processo contínuo, necessário para a valorização do patrimônio cultural. Integrar o patrimônio cultural nos currículos enriquece o conhecimento dos estudantes e reconhece a presença do patrimônio em suas vidas diárias, promovendo uma leitura crítica do mundo.

A Educação Patrimonial engloba processos educativos formais e informais focados no patrimônio cultural, promovendo o reconhecimento, valorização e preservação das heranças culturais e incentivando a participação ativa das comunidades. Este enfoque estimula a aprendizagem prática, facilita a comunicação entre comunidades e agentes de preservação, estabelecendo parcerias essenciais (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999).

Grunberg (2007) argumenta que o objetivo da educação patrimonial é capacitar os estudantes a usufruírem de sua herança cultural, estimulando a participação ativa na criação e preservação das manifestações culturais. Santos (2012) destaca que a identidade de um povo está ligada ao compartilhamento de traços culturais, tanto imateriais quanto materiais.

Estimular a educação patrimonial, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) e a BNCC, é base para a manutenção do patrimônio histórico-cultural. Oliveira (2011) enfatiza que o conceito de patrimônio, ampliado pelo IPHAN e pela Constituição de 1988, inclui diversos bens culturais da sociedade.

A educação patrimonial na educação básica pode ser de grande valia para que os estudantes reconheçam e valorizem sua identidade cultural. Oliveira (2011) sugere que ações educativas sobre patrimônio histórico e cultural ajudam os estudantes a se conectarem com suas memórias, transformando o patrimônio cultural em um elemento de cidadania e preservação coletiva.

Patrimônio na educação básica: documentos orientadores

A proposta de contextualizar as orientações políticas pedagógicas no ensino brasileiro se concentra em três marcos legislativos: a Constituição Federal de 1988, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Esses documentos destacam a importância do patrimônio cultural na educação, contribuindo para uma formação integral dos estudantes. A Constituição ampliou a compreensão de patrimônio ao incluir a diversidade e o respeito étnico-cultural, estabelecendo uma base para a valorização das múltiplas identidades no Brasil.

Os PCNs, especialmente no volume sobre “Pluralidade Cultural”, incentivam uma abordagem interdisciplinar que integra temas transversais, como meio ambiente e pluralidade cultural, ao currículo escolar. Eles visam promover uma reflexão crítica sobre a cultura e a identidade dos estudantes, embora tenham sido descontinuados em 2010. Essa proposta foi vital para a inclusão de temas relacionados ao patrimônio cultural no ensino. Por sua vez, a BNCC, como o documento normativo mais recente, reforça a necessidade de uma abordagem integrada do patrimônio cultural nos diversos componentes curriculares, estabelecendo competências que incluem o reconhecimento e a valorização das manifestações culturais, promovendo uma compreensão holística e crítica do contexto sociocultural dos estudantes. A educação patrimonial deve ser central na formação dos estudantes, promovendo a cidadania e respeitando a diversidade cultural.

Para implementar essas diretrizes, a proposta sugere que a educação patrimonial não deve ser tratada como um tema isolado, mas como um elemento central na formação dos estudantes. Coelho e Cutrim (2020) argumentam que a Educação Básica, com suporte estatal, pode melhorar a preservação do patrimônio cultural por meio de propostas pedagógicas que desenvolvem competências e habilidades nos estudantes. Cavalcanti (2019) ressalta a importância do ensino de História como um meio de perpetuar as marcas culturais deixadas ao longo do tempo. A mudança metodológica requer que os professores atuem como mediadores da aprendizagem, utilizando estratégias como visitas a museus e espaços culturais. Embora

a integração de temas transversais tenha começado com os PCNs, a execução efetiva das propostas foi um desafio, sendo necessário adaptar o currículo para discutir problemáticas sociais reais, permitindo uma abordagem crítica e contextualizada.

A educação brasileira tem passado por transformações, refletindo um esforço contínuo para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. A BNCC, efetivada em 2017, consolidou-se como um documento que integra o patrimônio cultural no ensino fundamental, garantindo que as orientações estejam alinhadas com os valores culturais e artísticos nacionais. Desde 2020, os professores têm sido capacitados para trabalhar com os novos referenciais da BNCC, que inclui competências para a valorização do patrimônio cultural. Essa abordagem visa promover uma aprendizagem contextualizada e coerente, preparando os estudantes para uma cidadania ativa.

Trabalhar o patrimônio cultural desde as séries iniciais pode ser estimulante para que os estudantes compreendam a importância da preservação da história local e a valorização das culturas. A escola deve usar estratégias lúdicas e interdisciplinares para abordar o patrimônio cultural, respeitando as realidades regionais. A BNCC enfatiza a necessidade de desenvolver competências que valorizem o patrimônio cultural.

Em suma, a inclusão do patrimônio cultural no processo educativo pode fortalecer o processo de formação crítica e cidadã dos estudantes. A integração do tema nas práticas pedagógicas, utilizando recursos autênticos que incentivam a conscientização sobre a importância dos bens culturais pode ser inovador. Essa abordagem pode ser adaptada aos diferentes níveis de ensino, promovendo um entendimento profundo e respeitoso das manifestações culturais e artísticas.

Procedimentos para coleta de dados

O procedimento para a coleta de dados na pesquisa sobre a incorporação do tema patrimônio cultural nas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II foi realizado por meio de entrevistas abertas. Essas entrevistas foram agendadas em horários que não interferissem no trabalho dos professores, geralmente durante os intervalos dos recreios dos estudantes. A escola escolhida para a pesquisa foi a Escola Estadual de Educação Infantil e Ensino Fundamental Inglês de Souza, a mais antiga de Mosqueiro, que conta com 380 estudantes matriculados e uma equipe de 17 professores, entre outros profissionais.

Em 2023, a escola foi interditada devido a problemas estruturais e atualmente aguarda revitalização. O corpo docente e administrativo foi remanejado para a Escola Estadual de Ensino Médio Padre Eduardo, onde o funcionamento regular da escola foi mantido. As perguntas para as entrevistas foram elaboradas de maneira a deixar os entrevistados à vontade, permitindo que o entrevistador registrasse as respostas em um caderno de campo, posteriormente transcritas em formato de texto e organizadas em tabelas.

A pesquisa destacou diversos eventos culturais que caracterizam o patrimônio material e imaterial da Ilha de Mosqueiro. Entre eles, o Carnaval, representado pelo Bloco Peles Vermelhas, considerado a primeira manifestação cultural da ilha, que foi criado em 1956 e se inspira nas fantasias indígenas norte-americanas. Após a pandemia de Covid-19, o carnaval voltou a florescer na ilha. Outro destaque é a Universidade do Samba Piratas da Ilha, fundada em 1975, que exalta as belezas naturais e o folclore local, abordando temas de lendas da região em suas apresentações.

A festividade de São Sebastião, iniciada em 1856, é a mais antiga de Mosqueiro, celebrada com tradições que envolvem queima de fogos, missa, cortejo e um almoço comunitário, representando a fartura da região. As festividades de São Pedro, reconhecidas como Patrimônio Cultural de Natureza Imaterial, ocorrem em junho e são marcadas pela construção de um mastro ornamentado, simbolizando a prosperidade da floresta amazônica e envolvendo a comunidade católica. Outra festividade importante é o Círio de Nossa Senhora do Ó, realizado no segundo domingo de dezembro, que reúne milhares de romeiros em uma romaria que celebra a Santa Padroeira da ilha e é reconhecida como patrimônio cultural imaterial desde 2012.

Além das festividades, a pesquisa analisou dois pontos turísticos de relevância histórica e cultural: o Hotel Farol, fundado em 1936 e tombado em 2004, que é um ícone arquitetônico que remete a um navio transatlântico, preservando o legado histórico da ilha, e o Sítio Conceição, um casarão do século XVIII que simboliza a colonização e o regime escravocrata da época, representando a história local e a produção agrícola.

A pesquisa destacou importantes espaços de lazer que enriquecem o patrimônio material de Mosqueiro, como a Praça Cipriano Santos, um espaço multifuncional para eventos culturais; a Praça Princesa Isabel, inaugurada em 1960, que é um memorial da luta pela abolição da escravatura; e o Mercado Municipal, fundado em 1913, que é um vibrante centro comercial e cultural. A Capela do Sagrado Coração de Jesus, ponto de partida para o Círio de Nossa Senhora do Ó e a Paróquia Nossa Senhora da Conceição, que celebra seu 115º aniversário em 2024, exercem forte significado religioso na comunidade.

Esses elementos mostram a riqueza do patrimônio cultural da Ilha de Mosqueiro, refletindo sua história, tradições e a vivência da comunidade. A pesquisa busca compreender como esses aspectos são integrados no ensino, contribuindo para a valorização da identidade cultural local.

RESULTADOS DA PESQUISA

O ensino do patrimônio cultural nas escolas amplia a compreensão dos estudantes sobre seu ambiente e sua história sociocultural, enriquecendo seu conhecimento e conferindo significado às experiências de aprendizagem. Essa abordagem contextualizada permite que os estudantes reconheçam a presença do patrimônio cultural, tanto material quanto imaterial,

em construções históricas, praças, monumentos, músicas, danças e tradições. Ao entender a importância desse patrimônio, os estudantes se tornam cidadãos mais conscientes e críticos.

Entretanto, a abordagem do patrimônio cultural nas escolas pode ir além da simples conservação e preservação. Tudo se encaminha para o entendimento de que o patrimônio promove o respeito pela diversidade e a valorização das identidades culturais. Integrar o ensino do patrimônio cultural em todos os níveis do ensino fundamental contribui para a formação integral dos estudantes.

Na Ilha do Mosqueiro, existe uma diversidade de instituições de ensino, incluindo escolas de Ensino Fundamental e Médio, tanto públicas quanto privadas. Entre as instituições destacam-se a Escola Padre Eduardo, que adota o ensino integral conforme a reforma do Novo Ensino Médio, e o Colégio Nossa Senhora do Ó, mantido pela Igreja Católica e voltado para ações filantrópicas. A ilha conta com um total de 22 escolas, das quais 16 são mantidas pela Prefeitura de Belém e 6 pelo governo estadual, além de instituições privadas e cooperativas.

O patrimônio cultural na Educação: uma reflexão necessária

A orientação curricular enfatiza a relevância do patrimônio cultural no ensino fundamental, promovendo uma educação que conecta passado e presente, além de valorizar legados a serem preservados para as futuras gerações. Projetos pedagógicos, como “Uma história para contar e encantar” e “Mosqueiro: belezas e desafios”, exemplificam abordagens que proporcionam uma aprendizagem reflexiva e contextualizada, alinhadas às ideias de Pinto (2001) sobre a importância das experiências de campo para uma educação significativa.

Contudo, desde 2019, a falta de formação continuada para os professores sobre patrimônio cultural é uma lacuna preocupante. O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan, 2024) enfatiza que a capacitação contínua enriquece as práticas pedagógicas e promove uma educação que estimula a cidadania ativa. A análise das respostas da coordenação pedagógica revela aspectos positivos e negativos: enquanto a escola integra o patrimônio cultural em seus projetos, promovendo o pensamento crítico e habilidades práticas, a ausência de formação contínua representa um desafio, dificultando o planejamento e a atualização necessária para atender às demandas contemporâneas.

A implementação de programas robustos de formação continuada pode aprimorar a prática pedagógica e preparar os educadores para oferecer uma educação de qualidade. A coordenação da Escola Estadual de Ensino Fundamental Inglês de Souza confirmou que a instituição segue as orientações da Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC), integrando o tema do patrimônio cultural nos componentes curriculares de Arte, Geografia e História, conforme seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

As orientações da SEDUC/PA (2019) ressaltam a autonomia das escolas para integrar o currículo à prática pedagógica cotidiana, priorizando conceitos relevantes para os estudantes e promovendo a reflexão sobre cidadania e cultura. O documento destaca a importância de abordar temas como diversidade, inclusão social e combate ao discurso de ódio.

Durante as entrevistas realizadas, observou-se que os docentes dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Artes, Geografia e História têm incorporado o tema do patrimônio cultural em suas práticas pedagógicas. Eles utilizam diversos recursos, como livros didáticos e conceitos teóricos, para explorar as facetas do patrimônio material e imaterial, abordando costumes, tradições e crenças populares. Por exemplo, a professora de Língua Portuguesa usa o acervo cultural da Ilha do Mosqueiro, como os casarões antigos, e solicita pesquisas na internet sobre conceitos de patrimônio cultural. O professor de Artes, por sua vez, utiliza a arte rupestre e discute sua importância como forma de comunicação e patrimônio cultural da humanidade, incluindo danças e músicas.

No entanto, professores de Língua Inglesa, Matemática, Ciências Biológicas e Educação Física enfrentam dificuldades para integrar o tema do patrimônio cultural em suas práticas pedagógicas. Apesar disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) recomenda que os docentes conheçam diferentes patrimônios culturais e incentivem os estudantes a expandirem seus conhecimentos sobre as manifestações artístico-culturais. Por exemplo, na disciplina de Ciências Biológicas, o tema pode ser abordado através dos impactos do tempo e da intervenção humana no patrimônio natural. Na Educação Física, jogos, danças e manifestações culturais podem enriquecer a experiência dos estudantes e sua compreensão do mundo.

Embora alguns professores relatem o uso de materiais didáticos sobre patrimônio cultural, não há planos específicos para integrar o tema nas aulas de Matemática, Ciências Biológicas e Educação Física. A formação continuada dos professores sobre o patrimônio cultural continua sendo uma necessidade premente para melhorar a prática pedagógica e garantir uma educação mais abrangente e contextualizada.

A abordagem do patrimônio cultural pode ser realizada de forma interdisciplinar, conforme defendido por Freire (1996), que propõe uma educação enraizada nos valores culturais e políticos, oferecendo uma prática educacional contextualizada. Freire sugere que a aprendizagem deve permitir que os estudantes sejam protagonistas de sua própria educação, oferecendo um significado real e prático.

Durante as entrevistas, constatou-se que os professores não participaram de formações continuadas sobre o tema do patrimônio cultural, o que representa uma importante lacuna. A formação continuada atualiza o profissional e baliza a incorporação de novos conhecimentos, como ressaltado por Araújo *et al.* (2015), que destacam essa prática como necessária para o desenvolvimento profissional docente.

A política de formação continuada no Brasil demonstra que, desde a década de 1990, essa prática tem sido sugerida para a construção de um perfil profissional mais qualificado para os professores. A formação deve ser planejada de acordo com as diretrizes educacionais e o plano de ação da escola, alinhada à sua missão e filosofia institucional.

Além disso, os professores relataram não ter acesso ao PPP da escola e não terem participado de sua elaboração. Essa ausência de participação pode comprometer a eficácia do documento, já que sua construção deve ser coletiva e inclusiva, conforme enfatizado por Guedes, Silva e Garcia (2017).

Em relação ao conhecimento sobre o patrimônio cultural de Mosqueiro, os professores demonstraram familiaridade com diversos patrimônios materiais e imateriais da região. Entre os patrimônios materiais, mencionaram casarões históricos, a fábrica Bitar e a estátua da Princesa Isabel. No âmbito imaterial, destacaram festividades como o carnaval, danças folclóricas e festas religiosas. Esses patrimônios facilitam a compreensão da tradição artística e histórica de Mosqueiro, refletindo a identidade cultural local (Ferreira, 1986, p. 247).

Com base nas respostas dos professores, identificou-se as categorias: a utilização do tema patrimônio cultural no ensino por disciplina: Esta categoria destaca se os professores de diferentes disciplinas incorporam o tema do patrimônio cultural em suas práticas educativas. A formação continuada sobre o tema: Esta categoria aborda se os professores já participaram de alguma formação continuada específica sobre patrimônio cultural. O acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP): Esta categoria investiga se os professores têm acesso ao PPP da escola e se foram envolvidos em sua construção. O conhecimento dos patrimônios culturais locais: Esta categoria refere-se ao conhecimento dos professores sobre os patrimônios culturais existentes na região, tanto materiais quanto imateriais.

Essas categorias fornecem uma estrutura para analisar e compreender as respostas dos professores sobre o tema do patrimônio cultural. Com esse conhecimento, os educadores têm a oportunidade de enriquecer suas aulas, seja por meio de atividades teóricas que explorem a história e o significado desses patrimônios, ou através de atividades práticas, como visitas guiadas aos locais mencionados. Essas abordagens despertam a curiosidade dos estudantes e se espera que promovam uma compreensão mais profunda do ambiente em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da utilização do tema do patrimônio cultural no ensino do 9º ano da Escola Estadual Inglês de Souza, em Mosqueiro, Belém, Pará, revela que, enquanto os professores de Língua Portuguesa, Artes e Geografia têm integrado essa temática em suas práticas educativas, outras disciplinas, como Matemática, Ciências Biológicas e Educação Física, ainda não a exploram adequadamente. Essa lacuna é acentuada pela ausência de formação continuada

sobre patrimônio cultural, importante para a elaboração de projetos e planos de aula que favoreçam o desenvolvimento crítico e reflexivo dos estudantes.

A formação continuada é, portanto, uma ferramenta vital que enriquece o conhecimento profissional dos educadores e os orienta em suas atividades, promovendo uma educação de qualidade. A negligência dessa prática pedagógica indica a necessidade de uma revisão na filosofia e na missão da escola, a fim de assegurar que todos os docentes estejam preparados para suas funções.

Adicionalmente, a falta de acesso ao Projeto Político Pedagógico constitui outra fragilidade da instituição. O PPP é um documento que orienta as diretrizes da escola e organiza as práticas educativas, definindo objetivos e metas que refletem as necessidades da comunidade escolar. Sua elaboração deve ser um processo coletivo, baseado no diálogo e na participação de todos os envolvidos, fortalecendo a gestão descentralizada e promovendo um ensino comprometido com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Embora os professores demonstrem conhecimento sobre os patrimônios culturais de Mosqueiro, tanto materiais (como casarões históricos) quanto imateriais (como festividades tradicionais), há uma necessidade de sugestões mais concretas e orientações sobre como trabalhar esses temas em sala de aula, promovendo uma abordagem mais rica e completa.

Assim, é imperativo promover uma abordagem interdisciplinar do patrimônio cultural em todas as áreas do conhecimento, aliada à realização de formações continuadas e à participação ativa dos profissionais na construção flexível do PPP. Essa integração permitirá que a escola se adapte melhor às necessidades dos estudantes, aprimorando suas práticas pedagógicas e preparando cidadãos críticos, responsáveis e conscientes, capazes de atuar coletivamente e individualmente na sociedade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Clarissa M. de; ARAÚJO, Everson M; SILVA, Rejane. D. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. Cadernos CEDES, v. 35, n. 95, p. 57-73, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/Guia_para_Gestores_Escolares_PP_e_Formao_Continuada_na_Escola.pdf. Acesso em: 03 de set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2023.

FERREIRA, Aurélio B. de H. Novo dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.

GUEDES, Josenilson V.; SILVA, Angela M. F.; GARCIA, Luciane T. S. Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 250, p. 580-595, 2017.

HORTA, Maria de L. P. GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Q. Guia básico da educação patrimonial. Brasília: IPHAN, 1999.

IPHAN. Patrimônio cultural. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. 2024. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/218>>. Acesso em: 12 mar. 2024.

IPHAN. Programa Nacional de Extensão Universitária (Proext). Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. 2024. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/584>>. Acesso em: 15 mar. 2024.

MEIRA FILHO, Augusto. Mosqueiro: ilhas e vilas. Belém: Grafisa, 1978.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria C. Análise textual discursiva. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

OLIVEIRA, Almir F. B. O aprendizado da História por meio do patrimônio cultural. Interações. Campo Grande, v. 23, n. 1, p. 19-33, 2022.

PINTO, Neuza B. Saberes docentes e processos formativos. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.2, n.3, p. 43-57, 2001.

SAHLINS, Marshall. O pessimismo sentimental e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um objeto em via de extinção (parte 1). Mana, Rio de Janeiro, v. 3, n.1, 1997.

SALES, Gil M.; BORGES, Maurício da S.; PEREIRA, Jorge L. G.; THALÊS, Marcelo C.; ALMEIDA, Arlete S. de. Paisagem cultural da ilha do Mosqueiro: evolução espaço-temporal (1986 - 2016). Caminhos de Geografia, Uberlândia, v. 19, n. 65, p. 204-217, 2018.

SEDUC-PA. Escolas. Secretaria de Educação. 2024. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/sitenovo/seduc/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

SEMEC. Escolas municipais. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. 2024. Disponível em: <<https://semec.belem.pa.gov.br/escolas-municipais/>>. Acesso em: 15 mar. 2024.

SOUSA, Robson S.; GALIAZZI, Maria do C. Compreensões acerca da hermenêutica na análise textual discursiva: marcas teórico-metodológicas à investigação. Contexto & Educação. Ijuí, ano 31, n. 100, p. 33-55, 2016.

CAPÍTULO 9

VALE DO TAQUARI: MEMÓRIAS INDÍGENAS E OS NOVOS ENCONTROS COM OS JESUÍTAS

Marcos Rogério Kreutz

Neli Teresinha Galarce Machado

Marcos Kreutz foi bolsista de pós-doutorado por dois anos (2017-2019) no Programa de Pós-Graduação em Ensino e, entre suas diversas produções, revisitou o último capítulo de sua tese, adaptando-o para um conteúdo voltado ao ensino da História. Este texto tem como objetivo apresentar um panorama histórico do início do século XVII, com foco nos povos indígenas como protagonistas desta narrativa. As descrições detalham a devastação das reduções e a dinâmica de poder entre bandeirantes e indígenas.

INTRODUÇÃO

O território do Vale do Taquari, assim como todo o Rio Grande do Sul, historicamente pertenceu à Espanha, conforme afirmam Relly, Machado e Schneider (2008). A colonização desse espaço foi marcada pela presença de ordens religiosas espanholas, que viam a evangelização como parte de sua missão. Entre elas, destaca-se a Companhia de Jesus, que chegou após outras ordens, como os Franciscanos e Dominicanos, já estarem atuando na região (Volpato, 2000; Schmitz; Rogge, 2010). A Companhia de Jesus, fundada em 1534 por Inácio de Loyola e seus companheiros, tornou-se uma força central da Contra-Reforma, visando propagar o cristianismo de maneira pura e combater o avanço do protestantismo (Duffy, 1998).

Os jesuítas se opuseram inicialmente ao sistema de encomienda, que explorava a mão de obra indígena, mas posteriormente se adaptaram, estabelecendo reduções com o intuito de organizar as populações indígenas para a catequese e proteção (Laroque, 2011; Rahmeier, 2003). A conversão ao cristianismo deveria ocorrer de forma pacífica e sem a escravização dos nativos, refletindo a doutrina do direito natural (Davidoff, 1982). Contudo, as relações entre a Igreja, colonos e a Coroa espanhola foram complexas e frequentemente conflituosas, envolvendo disputas pelo controle do trabalho indígena e questionamentos sobre a escravidão (Muradás, 2008).

As reduções jesuíticas, embora contribuísssem para a preservação de aspectos culturais indígenas, também impuseram novas dinâmicas sociais e econômicas, promovendo uma integração que, segundo Rahmeier (2003), deve ser compreendida em seus múltiplos aspectos,

tanto forçados quanto espontâneos. A presença dos jesuítas foi decisiva para o desenvolvimento econômico da região, introduzindo novas técnicas agrícolas e a pecuária, embora tenha gerado desafios para as populações indígenas (Mansueto, 1982; Noelli, 1993).

A região do Vale do Taquari, assim como todo o Rio Grande do Sul, foi inicialmente sob domínio espanhol, conforme afirmam Relly, Machado e Schneider (2008). A presença europeia na área se intensificou com a chegada de religiosos, que viam a colonização e a evangelização como interligadas. Várias ordens religiosas, incluindo a Companhia de Jesus, estabeleceram-se na América do Sul, realizando a catequização de populações indígenas, mestiços e negros (Volpato, 2000; Schmitz; Rogge, 2010). A atuação dos jesuítas, em particular, buscava aumentar o número de católicos e combater as práticas protestantes emergentes (Kern, 1982; Rahmeier, 2003).

A Companhia de Jesus, fundada em 1534 por Inácio de Loyola e outros, tornou-se um pilar da Contra-Reforma e na reestruturação da Igreja Católica e na colonização das Américas (Duffy, 1998). As reduções jesuíticas, caracterizadas por um sistema de organização social e religiosa, surgiram como uma estratégia para proteger os indígenas e assegurar sua conversão ao cristianismo, estabelecendo um modelo de convivência que, apesar de controverso, visava evitar a escravidão indígena (Davidoff, 1982; Muradás, 2008).

Com o passar dos anos, as reduções se tornaram economicamente auto suficientes, produzindo bens para sustentar suas estruturas e permitindo a exportação de excedentes (Wassermann; Guazzelli, 1996). A fundação das primeiras reduções ocorreu sob o reinado de Felipe III, em meio a um cenário de conflitos entre encomenderos e bandeirantes em busca de mão de obra indígena (Becker, 1992). As primeiras reduções no Guairá foram estabelecidas no início do século XVII, e ao longo do tempo, os jesuítas enfrentaram resistência e destruição de suas missões, especialmente pelos bandeirantes (Luís, 2004).

Em resposta às ameaças externas, os jesuítas migraram para novas áreas, como o Itatim, onde estabeleceram novas reduções, e para regiões ao sul, entre os rios Paraná e Uruguai, com o intuito de continuar sua missão evangelizadora e econômica (Bruxel, 1987; Santos, 2006). As reduções serviram como espaços de resistência cultural indígena, possibilitando uma interação complexa entre os povos indígenas e os missionários, resultando em trocas de conhecimento agrícola e práticas culturais (Noelli, 1993; Rahmeier, 2003).

As primeiras incursões jesuítas no território do Rio Grande do Sul datam de 1605, quando missionários portugueses, sob a liderança dos padres João Lobato e Jerônimo Rodrigues, estabeleceram uma residência temporária em Laguna, conhecida como Lagoa dos Patos (César, 1981; Pesavento, 1997; Muradas, 2008). Durante um breve período, de 1605 a 1607, os jesuítas realizaram diversas explorações pelo interior da região. No entanto, sua missão não perdurou, em grande parte devido à falta de apoio das autoridades portuguesas, à

concorrência de traficantes das pessoas escravizadas que resgataram indígenas e ao receio de um conflito de jurisdição com a residência do Paraguai (César, 1981).

Em 1622, a “Missão aos Patos” foi iniciada, envolvendo os padres Antônio de Araújo e João de Almeida, acompanhados pelo Irmão Pero Rodrigues. Apesar de a missão ter sido encerrada em 1628, os detalhes sobre a permanência dos religiosos permanecem incertos. O padre Antônio Vieira redigiu uma carta a partir dos relatos dos sacerdotes, informando que haviam alcançado a Aldeia de Caibi, possivelmente nas proximidades da atual Porto Alegre (César, 1981). O objetivo era a fundação de uma “grande aldeia cristã” (Franzen, 2003). A jornada, conforme destaca Kern (1994, p. 47), contou com a participação do padre João Fernandes Gato, que, sob o patrocínio real, se dirigiu para a região, apesar das dificuldades impostas por moradores de São Paulo, Santos e São Vicente. Com sucesso, estabeleceram contato com os indígenas próximos à Ilha de Santa Catarina, avançando até a foz do Rio Araranguá e estabelecendo-se temporariamente na aldeia da foz do Rio Mampituba, onde interagiram com o cacique guarani Anjo, nas imediações de Porto Alegre.

Os jesuítas, motivados pelo interesse em expandir sua atuação missionária ao longo do litoral sul do Brasil, viram suas atividades revitalizadas a partir de 1640 com a Restauração portuguesa, que redefiniu os limites entre as colônias espanhola e portuguesa. Assim, os jesuítas do Colégio do Rio de Janeiro continuaram seu trabalho nas regiões mais ao norte (Franzen, 2003). Em 1626, na América espanhola, o governador de Buenos Aires, Francisco de Céspedes, solicitou ao padre Roque González a fundação de reduções no que é atualmente o Rio Grande do Sul. Mansueto (1982, p. 16) transcreve a ordem, na qual Céspedes delega amplos poderes à Companhia de Jesus para a fundação de reduções e a conversão dos indígenas, com autonomia para nomear caciques e autoridades locais.

A Companhia de Jesus aceitou a incumbência, mas estabeleceu a condição de que, após a conversão dos indígenas, estes permanecessem sob a jurisdição dos padres, não sob tutela espanhola. Roque González fez uma incursão ao interior do Rio Grande do Sul para elaborar um relatório sobre as condições da região e de seus habitantes, abordando aspectos como hidrografia, extensão geográfica e demografia. Embora os jesuítas vissem a possibilidade de criar uma rede de aldeamentos que se estendesse de São Nicolau até o Oceano Atlântico, González foi assassinado pelos Guarani em 15 de novembro de 1628, o que impossibilitou o avanço do projeto (Jaeger, 1939).

A fundação das reduções, no entanto, não se deu sem conflitos. As sociedades Guarani manifestaram resistência à cristianização, resultando em uma série de mortes de padres jesuítas, incluindo Roque González e Juan de Castilhos (Santos, 2006). Em sua busca por agremiar os indígenas, os padres muitas vezes adotam medidas extremas, como a destruição de aldeias e a expropriação de suas colheitas, o que resultou em fome e revolta entre os nativos. Cortesão (1969, p. 6) sugere que “este zelo extremista foi uma das causas da resistência

indígena à fixação dos padres no território do Tape”, explicando algumas reações violentas dos nativos, como o martírio do padre Cristóvão de Mendonça.

A partir de 1626, os jesuítas iniciaram formalmente o processo de fundação das reduções no Rio Grande do Sul (Jaeger, 1939; Porto, 1954; Bruxel, 1987; Padilha; Trentin, 2003; Flores, 2004; Santos, 2006; Schmitz; Rogge, 2010). No entanto, há divergências entre os historiadores quanto ao número exato de reduções, suas datas de criação e suas denominações. Entre as reduções mais notáveis, destacam-se São Nicolau de Piratini, Candelária de Caaçapamini, Todos os Santos do Caaró, São Miguel, e muitas outras, todas enfrentando desafios como ataques de bandeirantes, resistência indígena e dificuldades logísticas.

A Redução de Jesus Maria, fundada pelo Padre Pedro Mola em 1633, exemplifica as complexas dinâmicas de resistência e conflito na região. Localizada estrategicamente para controlar as rotas de bandeirantes e proteger a população indígena, Jesus Maria foi alvo de ataques em 1636, resultando em sua destruição e no deslocamento dos missionários. Assim, o ciclo de fundação e destruição das reduções jesuítas ilustra as tensões intrínsecas entre as ambições missionárias e as realidades sociopolíticas da época, refletindo um panorama de resistência indígena e a luta dos jesuítas por controle e influência no sul do Brasil.

A partir das investigações arqueológicas conduzidas por Ribeiro (1977), notou-se que a área onde se localizava a redução jesuítica foi objeto de extensas escavações, revelando um amplo espectro de artefatos que atestam a interação cultural entre os indígenas Guarani e os recém-chegados europeus. Entre os objetos descobertos, destacam-se a cerâmica da tradição Tupiguarani (fase Botucaraí) e a cerâmica Neobrasileira (fase Reduções), além de pederneiras utilizadas para a confecção de espingardas, contas de vidro, louça de majólica de influência árabe, machados de ferro, balas de chumbo, tenazes de ferreiro e resíduos de forja. A análise desse material evidencia uma transformação na cerâmica local, refletindo uma transição das tigelas profundas, típicas da cultura indígena, para formas mais rasas e de base plana, características da influência europeia. Ademais, o material lítico, uma vez abundante, tornou-se escasso com o contato, sendo gradualmente substituído pelo ferro.

A documentação histórica e cronística corrobora a existência de várias reduções, como São João, Candelária do Ibicuí (Jaeger, 1939; Cesar, 1980), Assunção do Ijuí (Jaeger, 1939; Porto, 1954; Padilha; Trentin, 2003; Santos, 2006), Pirapó (Bruxel, 1987) e São Francisco Xavier (Jaeger, 1939; Santos, 2006). Entretanto, as constantes incursões dos bandeirantes paulistas, juntamente com a resistência de indígenas não convertidos, culminaram na destruição das missões no Rio Grande do Sul entre a década de 1630 e o início da década de 1640. Com o abandono dessas reduções, os jesuítas recuaram para a margem direita do Rio Uruguai, marcando o fim do primeiro ciclo de ocupação da Companhia de Jesus na região.

A partir da década de 1680, novas missões foram estabelecidas, como parte de uma estratégia para defender as fronteiras espanholas diante do crescente conflito na área

meridional da América do Sul entre 1680 e 1750. As fundações de missões como São Borja (1682), São Nicolau, São Luís, São Miguel (1687), São Lourenço (1690 ou 1691), São João Batista (1697) e Santo Ângelo (1706 ou 1707) formaram os Sete Povos das Missões (SEPP, 1980; Rambo, 1999; Fleck, 2007).

Durante o século XVII, a atuação de milicianos missioneiros, que percorriam o Rio Grande do Sul em busca de informações sobre a expansão portuguesa e expedições paulistas, revelou-se quando esses grupos alcançaram quase todo o território sul-rio-grandense, incluindo a região de Laguna (Simon, 2010). O Tratado de Madrid, assinado em 1750, trouxe novas transformações a essas povoações, determinando que as áreas das reduções passariam a ser território português. Consequentemente, os indígenas foram forçados a deixar suas terras, deslocando-se para a margem direita do Rio Uruguai. Após confrontos armados, Portugal consolidou o destino dos Sete Povos. Como ressalta Rambo (1999, p. 35), “não poucos refugiaram-se nas matas; outros, sob a orientação dos missionários, fixaram-se no outro lado do Uruguai, em território espanhol, enquanto uma parte ainda permaneceu sob a jurisdição portuguesa.”

O sistema de missões indígenas guaranis começou a decair entre o final do século XVIII e o início do século XIX, resultando na sobrevivência dos povoados no Paraguai, embora em condição de extrema pobreza. Em contrapartida, na Argentina e no Rio Grande do Sul, apenas ruínas restaram (Schmitz; Rogge, 2010).

Na região do Vale do Taquari, a presença da Companhia de Jesus se manifestou em dois períodos distintos. Durante a década de 1630, os jesuítas exploraram o território com o intuito de estabelecer novas aldeias ou realocar os Guarani para reduções já existentes. A atuação dos religiosos na região foi breve, pois após 1640 não há mais registros de sua presença. O retorno da Companhia de Jesus ao Vale ocorreu somente no século XIX, quando fundaram paróquias nas novas colônias de imigrantes e nos municípios emergentes.

A presença dos jesuítas espanhóis no Vale do Taquari é registrada nas Cartas Nuas, que servem como fontes primordiais para entender as intenções dos religiosos em sua interação com os indígenas. O Vale do Taquari, sob influência da Província do Paraguai, era habitado por grupos Guarani. Relatos indicam que o atual município de Colinas foi um dos locais de contato entre indígenas, jesuítas e bandeirantes paulistas, com interações que variavam entre momentos pacíficos e hostis (Relly; Machado; Schneider, 2008).

A “Carta do Padre Francisco Ximenes para seu Superior, dando-lhe conta de uma entrada ao Rio Tebicuari” (Cortesão, 1969) descreve uma expedição realizada por Ximenes na região do Vale do Taquari. Esta correspondência, como observou Gambini (2000, p. 38), reflete as dificuldades enfrentadas pelos jesuítas ao tentar converter os indígenas, revelando que os relatos contêm distorções que podem gerar interpretações variadas. Em 1635, surgem os primeiros indícios da presença jesuíta no Rio Taquari. No dia 3 de janeiro deste ano, o padre

Francisco Ximenes partiu da Redução de Santa Teresa, em uma expedição que se estendeu por 24 dias, conforme relatado em sua Carta Nuas.

Porto (1954, p. 129) narra a jornada de Ximenes, que navegou pelo território, detalhando sua passagem por diversos rios da região, incluindo o Capii, o Mbocarirói e o Tebiquari. A documentação histórica acerca das incursões jesuítas no Vale do Taquari ilustra a complexidade da relação entre os missionários e os indígenas, marcando um capítulo na história da interação entre culturas no contexto colonial.

O equívoco geográfico mencionado por Porto (1954), que se refere às “pontas do rio Taquari”, que provavelmente está incorreto, uma vez que o rio Taquari não drena a região mencionada. A precisão na identificação dos corpos d’água era vital para os jesuítas, pois influenciava diretamente seus deslocamentos e interações com as comunidades indígenas.

Além disso, as descrições de Trebilcock (2015) revelam a recepção calorosa que Ximenes teve por parte dos indígenas, além do desejo deles de se converterem. A imagem dos indígenas “embijados e emplumados” indica uma interação cultural rica e sugere uma demonstração de identidade que poderia impactar a dinâmica da conversão. No entanto, Ximenes enfrentou desafios, como as dificuldades logísticas mencionadas em suas descrições sobre a terra “fangosa” e os “caminhos infernais”. Esses obstáculos mostram que, mesmo diante do desejo de conversão, a viabilidade de estabelecer missões em certas áreas era problemática.

A resistência ao batismo, observada nas interações com as lideranças e nas menções aos indígenas, destaca a complexidade das relações entre os jesuítas e os indígenas. A recusa à conversão e as interações com os bandeirantes indicam que as dinâmicas sociais eram diversas, com os indígenas buscando preservar as identidades e modos de vida.

A proposta dos jesuítas de utilizar as reduções como meio de proteger os indígenas dos ataques dos bandeirantes é um ponto importante a ser destacado. Essa estratégia revela uma preocupação em garantir a sobrevivência das comunidades indígenas em um contexto de colonização forçada, onde os jesuítas se tornavam tanto salvadores quanto agentes de controle social.

Os eventos envolvendo o Padre Cristóvão de Mendoza mostram a morte e a reação dos indígenas e reflete as tensões crescentes entre as comunidades catequizadas e não catequizadas. A luta interna entre os indígenas e a oposição à presença dos jesuítas evidencia as diferentes formas de resistência à colonização.

Por fim, o movimento dos padres para estabelecer aldeamentos e sua relação com as autoridades espanholas ilustram a complexidade das interações coloniais. O trabalho missionário, frequentemente entrelaçado com interesses políticos e econômicos, funcionava como uma ferramenta de conversão e controle, ao mesmo tempo em que buscava garantir a proteção das comunidades indígenas.

O ataque dos indígenas não convertidos à missão jesuíta falhou graças à denúncia de um cacique convertido, Antônio, da Redução de Jesus Maria. Esses indígenas, guiados por líderes locais, buscavam resistir à missão e ao avanço dos religiosos (Becker, 1992). No território do atual município de Colinas, a presença de jesuítas e bandeirantes pode indicar a existência de um entreposto de comércio de escravizados indígenas, liderado por figuras como Parapopi. Em 1636, o sertanista Antônio Raposo Tavares liderou uma bandeira para acampar na região.

Conforme Relly, Machado e Schneider (2008), as sociedades indígenas desenvolveram estratégias para preservar sua cultura e modo de vida, optando por se aldear nas Missões como forma de proteção contra os bandeirantes, que representavam a escravidão e a morte. Muitos indígenas acreditavam que viver em reduções oferecia uma chance maior de sobrevivência em comparação ao sertão, onde lutariam contra bandeirantes (Monteiro, 1994). A partir da década de 1630, as bandeiras paulistas causaram um grande déficit populacional entre os indígenas, especialmente os Guarani.

A colonização brasileira era baseada na produção de açúcar, com a Capitania de São Vicente adotando um modelo diferente. Os bandeirantes, atraídos pela necessidade de mão de obra indígena, exploraram o interior em busca de recursos. Embora as expedições inicialmente visassem metais preciosos, acabaram focadas na captura de indígenas para trabalho escravo, uma prática que se intensificou entre 1580 e 1640 (Luís, 2004). A Capitania de São Vicente, devido a suas condições geográficas, viu muitos colonizadores migrar para o planalto, onde as condições eram mais favoráveis para a agricultura e onde havia uma abundância de grupos indígenas.

Os colonizadores, enfrentando ataques indígenas, frequentemente capturavam indígenas durante os conflitos para trabalhar nas lavouras, uma solução econômica necessária devido à falta de recursos para adquirir as pessoas escravizadas de origem africana. Assim, a partir de 1590, iniciou-se a submissão e o espólio dos indígenas em São Paulo, consolidando o povoamento da região e expandindo a ocupação ao longo dos rios Tietê, Pinheiros e Parnaíba (Davidoff, 1982).

Nas primeiras décadas da fundação da Vila de São Paulo, a produção local era voltada para a subsistência, refletindo a pobreza do lugar. Nesse contexto, surgiram os bandeirantes, que eram formados para capturar e escravizar indígenas nos sertões, utilizando essa prática como forma de desenvolvimento econômico da vila e de outras regiões próximas. As bandeiras eram motivadas pela crença na existência de riquezas escondidas nas matas e pela necessidade de ampliar o território colonial. A ocupação holandesa no nordeste, que dificultou o tráfico negreiro, levou ao aumento da captura de indígenas como mão de obra para os engenhos de açúcar.

O bandeirantismo tornou-se uma atividade econômica central em São Paulo, sendo sustentado pela conivência da Câmara Municipal, que autorizava expedições para recapturar

indígenas fugitivos. Os Guarani eram alvos preferenciais, devido à sua numerosa presença e à sua localização geográfica. A escravidão indígena era justificada por ideologias de evangelização, que transformavam a captura em uma suposta salvação espiritual. As expedições, compostas por homens habituados à vida na vila, eram um elemento cotidiano e integrador da comunidade, mobilizando recursos e pessoas.

O sucesso das bandeiras dependia do número de indivíduos envolvidos, incluindo indígenas que conheciam bem o terreno. Os bandeirantes utilizavam armamento superior e contavam com o apoio de capelães, principalmente padres seculares. Com o tempo, o interesse financeiro nas expedições cresceu, levando à formação de parcerias entre armadores e bandeirantes, que estabeleciam contratos para divisão de lucros. A preparação para as expedições incluía a aquisição de armamentos e vestimentas adequadas, refletindo a importância e a organização dessas atividades na economia paulista.

As bandeiras, conforme Volpato (2000), eram caracterizadas por sua agressividade e violência, com normas rígidas e severas punições para desvios. A exploração do indígena era uma constante, refletindo-se tanto no trabalho forçado quanto na exploração sexual das mulheres. Moog (1954) descreve que a cobiça era o principal motor das bandeiras, regidas pela lei do mais forte e pela figura do chefe que detinha a Carta Régia, que distribuía recompensas e punia faltas.

Os indígenas trabalhavam e serviam às expedições, conhecendo os caminhos e recursos do ambiente, o que contribuía para o sucesso das bandeiras. Com o tempo, os bandeirantes incorporaram conhecimentos indígenas sobre técnicas de sobrevivência e orientação na mata, como o uso de marcas nos galhos para indicar caminhos. A alimentação durante as longas jornadas era um desafio, levando os bandeirantes a caçar, pescar e cultivar no acampamento, além de se apropriarem dos recursos das aldeias indígenas.

As primeiras bandeiras no Rio Grande do Sul surgiram no século XVI, com expedições que visavam capturar indígenas e explorar o território. A chegada dos bandeirantes à região se deu por várias rotas, incluindo por terra e mar, sendo descritas por diversos autores como Jaeger e Golin. Esses itinerários revelam as complexas relações entre bandeirantes e indígenas, evidenciando a dependência dos primeiros em relação aos conhecimentos e práticas dos povos nativos para a sobrevivência e sucesso das expedições.

As bandeiras que adentraram o território do Rio Grande do Sul foram várias e predatórias, destacando-se as expedições de figuras como Antônio Raposo Tavares, Fernão Camargo, Francisco Bueno, André Fernandes e Fernão Dias Pais, que se tornaram proeminentes a partir da década de 1635. Apesar disso, há evidências de que o comércio dos escravizados por sertanistas paulistas já ocorria antes, com algumas alianças estabelecidas com lideranças indígenas, especialmente no Vale do Taquari, onde se encontravam os Ibiraperobi e Parapopi.

Em 1635, a presença de mercadores de indígenas na região foi documentada, com registros de operações de resgate de indígenas, como mencionado pelo Padre Francisco Ximenes em uma carta datada de 4 de fevereiro daquele ano. Nela, ele descreve os mercadores, destacando um deles, Ibiraperobi, que havia se desiludido com o comércio, e outro, Parapopi, um traidor que entregou sua própria nação. A carta mostra o complexo envolvimento de líderes indígenas no tráfico de escravizados, evidenciando a interdependência entre bandeirantes e as comunidades locais.

Outras referências históricas, como as de Jaeger (1939), indicam a prática de comércio de escravizados nas regiões do Rio Taquari. Fernão Camargo, um dos bandeirantes, é mencionado por sua atuação violenta contra os Guarani e suas interações com lideranças indígenas.

Uma das bandeiras de Fernão Camargo partiu de Piratininga em 17 de março de 1635, com mais de 200 pessoas. O grupo embarcou em direção ao sertão do Patos e, possivelmente, acessou a barra do Rio Grande, acampando na terra do morubixaba Aracambí. Contudo, informações sobre os resultados dessa expedição são escassas, e não se sabe se houve ataques a reduções indígenas. A bandeira permaneceu fora de São Paulo por cerca de oito meses.

Antonio Raposo Tavares, uma figura marcante entre os bandeirantes, é descrito como alguém que desafiava a ordem religiosa da Companhia de Jesus. A bandeira que liderou, provavelmente iniciada entre maio e junho de 1636, era bem aparelhada e contava com um número variado de integrantes, incluindo uma grande quantidade de tupis. Durante suas expedições, Raposo Tavares devastou aldeias e capturou indígenas, concentrando-os em acampamentos como os que estabeleceu ao longo do Rio Taquari.

O trajeto seguido por Raposo Tavares foi traçado através de um caminho que cruzava a serra e levava à margem do rio, onde ele organizou suas operações de captura. Ele contava com o apoio de Parapopi, um indígena que auxiliava nas atividades de resgate e captura. As bandeiras, portanto, demonstravam a agressividade dos bandeirantes e revelavam a complexa rede de relações que se formaram entre os colonizadores e os povos indígenas na busca por riquezas e poder.

A partir do acampamento estabelecido nas margens do Rio Taquari, Antônio Raposo Tavares deu início em dezembro de 1636 aos ataques às reduções indígenas, sendo Jesus Maria a primeira a ser destruída. Ribeiro (1977) descreve o percurso que o bandeirante seguiu, destacando sua estratégia militar em relação à configuração política da época. A bandeira partiu de Corvo, percorreu o interior do atual município de Venâncio Aires, contornando a serra por Santa Cruz do Sul e Vera Cruz, e chegou a Candelária, onde destruiu as reduções de Jesus Maria, São Cristóvão e São Joaquim.

Porto (1954) oferece um relato detalhado sobre o itinerário de Raposo Tavares, indicando que ele conseguiu cativar um grande número de indígenas ribeirinhos, que foram levados para suas palçadas. O caminho que ele tomou, já utilizado anteriormente pelos

indígenas e pela Junta de Feiticeiros de Piraiubi, era conhecido por sua dificuldade e pela possibilidade de emboscadas. De acordo com os padres Mola e Boroa, a distância entre Jesus Maria e o acampamento de Raposo Tavares era de 12 a 14 léguas, sugerindo que o local estava possivelmente na atual cidade de Colinas.

No dia de Natal de 1636, Raposo Tavares atacou São Cristóvão e, subsequentemente, as reduções de São Joaquim e Sant'Anna. Em janeiro de 1637, ele retornou ao acampamento no Rio Taquari devido a um levante entre os indígenas cativos, que haviam assassinado alguns portugueses. Essa situação exigiu sua atenção, uma vez que sua segurança na região estava em risco.

Durante o período em que esteve fora de São Paulo, entre junho de 1636 e junho de 1637, Raposo Tavares passou a maior parte do tempo no Rio Grande do Sul, com os últimos quatro meses concentrados em seu acampamento no Vale do Taquari. Esse cálculo de permanência é baseado em registros de inventários de paulistas que morreram durante a campanha.

Novas expedições foram lançadas para os sertões do Sul, como a bandeira de Francisco Bueno, que em 1637 morreu no sertão, sendo substituído por André Fernandes como líder. Em maio de 1637, a nova bandeira se instalou à margem do Rio Taquari, provavelmente no mesmo local onde Raposo Tavares havia estabelecido suas operações, e sua trajetória seguiu pelo mesmo caminho, capturando indígenas nas regiões de Caamo e Caaguá.

Parte da bandeira retornou a São Paulo com um grande número de cativos da Província de Ibiacá, enquanto outra parte se dividiu em colunas, uma liderada por Jerônimo Bueno em direção às reduções do Ijuí e a outra sob André Fernandes para Santa Teresa. Fernandes rapidamente tomou a redução sob a responsabilidade dos padres Ximenes e João de Salas, que alertaram sobre a destruição em Santa Teresa e a aproximação dos bandeirantes em outras reduções.

Santa Teresa se transformou em um ponto estratégico para André Fernandes, permitindo-lhe planejar futuras campanhas. A redução poderia servir como um local de apoio para as expedições, facilitando o deslocamento para outras áreas, como a de São Carlos. Fernandes continuou sua incursão, atacando as reduções de São Carlos e Apóstolos, levando os prisioneiros para Santa Teresa.

Em janeiro de 1639, padres jesuítas tentaram reverter essa situação, organizando um “exército de catecúmenos” para enfrentar os bandeirantes. Apesar dos esforços, os ataques continuaram. Os jesuítas tentaram excomungar os bandeirantes e forçá-los a devolver os cativos, mas essas medidas não foram suficientes para conter as incursões, que eram vistas como uma cruzada contra os “infieis”.

Após esses eventos, entre fevereiro e março de 1639, os bandeirantes partiram com um número considerável de indígenas capturados. Alguns membros da bandeira retornaram a São Paulo, mas a maioria permaneceu nos campos rio-grandenses por três anos, consolidando a

influência e a brutalidade dos bandeirantes na região. A resistência indígena, embora potente, enfrentou a força das expedições, marcando um período violento na história da colonização no Brasil.

A bandeira liderada por Fernão Dias Pais partiu de São Paulo entre o final de 1637 e o início de 1638. Segundo Luís (2004), ele esteve acampado no sertão do Rio Grande de 2 a 19 de abril de 1638, realizando ataques que resultaram na destruição e aprisionamento de indígenas nas reduções de São Cosme e São Damião, São José, São Tomé, São Miguel e Natividade. Taunay (1975), citando o Padre Carlos Teschauer, relata que essas reduções foram completamente devastadas, com um grande número de indígenas sendo levado de volta a São Paulo.

Ellis Júnior (1934) sugere que Fernão Dias Pais provavelmente partiu antes de janeiro de 1638, com Caasapaguaçu ou Caaçapá-Guazú sendo o centro de suas operações. Durante essa campanha, ele encontrou resistência organizada, especialmente na redução dos Apóstolos, onde o líder indígena Nicolau Neenguiru e seu povo conseguiram causar danos à bandeira de Dias Pais, incluindo a captura de doze paulistas (Cesar, 1980; Santos, 2006). É possível que as últimas reduções de Ibicuí tenham sido destruídas, resultando em um grande número de prisioneiros levados para São Paulo (Taunay, 1975).

A partir de 1638, a Coroa espanhola permitiu que os indígenas se armassem para se defender, o que dificultou as incursões das bandeiras paulistas. Entre as expedições que sofreram derrotas, destaca-se a de Pedro Leite Pais (irmão de Fernão Dias Pais), que foi derrotada em Caaçapá-Guazú, e a de Jerônimo Pedroso de Barros em 1641, que enfrentou a resistência dos indígenas liderados pelo cacique Abiaru, sob orientação dos padres Pedro Mola e Pedro Romero, resultando em perdas para a bandeira.

Essas derrotas contribuíram para o declínio das campanhas de captura de indígenas nas regiões do Sul, que foram gradualmente substituídas por expedições em busca de ouro em estados como Mato Grosso, Goiás e Minas Gerais (Kern, 1994; Monteiro, 1994; Bueno, 2003; Luís, 2004; Santos, 2006). Sposito (2012) observa uma mudança nos objetivos das bandeiras, com a Coroa direcionando os indivíduos de São Paulo para outras expedições de interesse do rei, o que diminuiu exponencialmente o bandeirismo até o final do século XVII, em parte devido ao declínio demográfico das populações guaranis e à resistência indígena no Uruguai e Tape.

Além disso, expedições menores percorreram o Rio Grande do Sul durante o século XVII, embora pouco se saiba sobre elas (Porto, 1954; Taunay, 1975; Ruschel, 1992; Cunha, 2014). Kern (1994) aponta que, após sucessivas razias, a colonização no Sul foi retomada na transição do século XVII para o XVIII, com migrações de grupos ibéricos.

Dessa forma, observa-se um período de “calmaria” no Vale do Taquari, onde tanto bandeirantes quanto jesuítas parecem ter se afastado. Até meados do século XVIII, as sociedades guaranis puderam experimentar um breve período de tranquilidade, enquanto os brasileiros reocupariam antigas aldeias que haviam sido abandonadas. Essa dinâmica reflete as complexas

interações entre as populações indígenas, os bandeirantes e as estratégias da Coroa, marcando uma fase de mudança nas relações de poder na região.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das bandeiras paulistas e sua intrínseca relação com as reduções indígenas revela um cenário complexo de resistência e adaptação, iluminando as nuances do contato entre os povos nativos e os bandeirantes. Nesse contexto, as figuras de líderes indígenas como Nicolau Neenguiru e o cacique Abiaru emergem como protagonistas de uma luta contra as incursões violentas. Neenguiru, em particular, exerceu um compromisso na defesa das reduções, enfrentando as expedições de Fernão Dias Pais e demonstrando a impressionante capacidade de organização e resiliência de seu povo. De maneira análoga, Abiaru, ao liderar a resistência contra as bandeiras de Jerônimo Pedroso de Barros, simboliza a determinação dos indígenas na salvaguarda de seus territórios, confrontando diretamente as estratégias expansionistas que ameaçavam suas terras e modos de vida.

Essas narrativas da memória indígena entrelaçam passado e presente, elucidando as origens de um povo e os aspectos de sua cultura através da memória coletiva de suas comunidades. Ao considerar as categorias de mito e lenda como narrativas de memória, entendemos que essas histórias representam tentativas de compreensão do mundo em que se vive, refletindo a perspectiva única dos povos indígenas na interpretação de sua realidade.

Jacques Le Goff (1990) ressalta que a História é uma construção narrativa composta pelos sinais deixados pelas atividades humanas ao longo do tempo, necessitando sempre de interpretação. O trabalho do historiador, portanto, é vital para a análise e construção de narrativas históricas a partir dessas fontes.

Assim, a resistência indígena transcende a mera luta armada; ela se configura como uma construção cultural que dialoga com o presente e reconfigura a memória coletiva. Ao investigar esses eventos, torna-se imperativo reconhecer a relevância das lideranças indígenas, cujas ações moldaram a trajetória histórica do Vale do Taquari e contribuíram para o patrimônio cultural que ainda ressoa nas comunidades contemporâneas.

Ademais, os relatos das expedições bandeirantes no Sul do Brasil revelam um intrincado mosaico de conflitos, resistências e transformações sociais. As ações de líderes como Antônio Raposo Tavares e Fernão Dias Pais moldaram o cenário político da época e desencadearam uma série de reações que evidenciam a tenacidade das populações indígenas diante da invasão e da exploração. A resistência dos nativos, manifestada em confrontos diretos e na organização de milícias, ilustra a complexidade das interações entre colonizadores e indígenas, onde a luta pela sobrevivência e a preservação cultural entrelaçaram-se com as ambições expansionistas dos bandeirantes.

A transição nas motivações das bandeiras - da captura de indígenas para a exploração de riquezas minerais - marca uma mudança nas estratégias de colonização e na própria essência do bandeirismo. Este processo culmina em um período de calmaria no Vale do Taquari, sugerindo uma pausa nas tensões entre os grupos, permitindo que as sociedades guaranis reocupassem antigas aldeias e experimentassem um alívio momentâneo da pressão colonial. Assim, a análise deste período ilumina os caminhos tortuosos da história brasileira e instiga uma reflexão crítica sobre as consequências duradouras das interações coloniais, cujos ecos reverberam até os dias atuais. É nesse conjunto de histórias e memórias que encontramos a essência de um legado que continua a moldar a identidade e a cultura dos povos indígenas, perpetuando suas vozes e narrativas em um mundo em constante transformação.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Thais C. V. de. Capitania do Rio Negro: conflitos e disputas nas fronteiras amazônicas do século XVIII. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH, 15, 2012, São Gonçalo. Anais... São Gonçalo: Faculdade de Formação de Professores, 2012.
- ALBAGLI, Sarita. Território e territorialidade. In: LAGES, Vinícius; BRAGA, Christiano; MORELLI, Gustavo (Orgs). Territórios em movimento: cultura e identidade como estratégia de inserção competitiva. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Brasília: Sebrae, 2004.
- ALTAMIRANO, Marcos A.; SBARDELLA, Cirilo; PRIETO, Alba N. D. Historia del Chaco actualizada. Buenos Aires: Cosmos Editorial, 1994.
- AMORIN, Marcos L. A. de. A presença indígena nas rotas bandeirantes e nas monções. Monções – Revista do Curso de História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Coxim, out. 2014/mar. 2015.
- ANGELUCCI, Diego E. A partir da terra: a contribuição da Geoarqueologia. In: MATEUS, José E.; MORENO-GARCÍA, Marta (Orgs.). Paleoecologia humana e arqueociências: um programa multidisciplinar para a arqueologia sob tutela da cultura. Lisboa: Instituto Português de Arqueologia, 2003.
- ARAUJO, Astolfo G. de M. Teoria e método em Arqueologia Regional: um estudo de caso no Alto Paranapanema, Estado de São Paulo. 2011. 592 f. Tese (Doutorado em Arqueologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- AZEVEDO NETTO, Carlos X. de; KRAISCH, Adriana M. P. de O.; ROSA, Conrad R. Territorialidade e arte rupestre – inferências iniciais acerca da distribuição espacial dos sítios de arte rupestre na região do Cariri paraibano. Revista de Arqueologia, São Paulo, Sociedade de Arqueologia Brasileira, n. 20, 2007.
- AZEVEDO, Antônio C. do A. Dicionário de nomes, termos e conceitos históricos. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1999.
- AZEVEDO, Renata L. Datação por termoluminescência de cerâmica do sítio arqueológico Aldeia do Carlos (PI). 2011. 53 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Nucleares) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.
- BARBIERI, Alisson F. Mobilidade populacional, meio ambiente e uso da terra em áreas de fronteira: uma abordagem multiescalar. Revista Brasileira de Estudos da População, Associação Brasileira de Estudos Populacionais, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, jul./dez. 2007.
- BARNADAS, Josep M. A Igreja Católica na América Espanhola Colonial. In: BETHEL, Leslie (Org). História da América Latina Colonial. São Paulo: Edusp, 2004.
- BASILE BECKER, Í. I. O Kaingang histórico e seus antepassados. Arqueologia do Rio Grande do Sul, Brasil. Documentos 2, São Leopoldo, Instituto Anchietano de Pesquisas, p. 131-139, 1992.

BERSCH, Roque D.; BROD, Bertilo; BERSCH, Ruy D.; BROD, Therezinha. Ondas de migrantes: crônicas de 138 anos de Brod no Brasil: vida, obra, escritos. Lajeado: Editora Univates, 2006.

BERTHO, Ângela M. de M. Os índios Guarani da Serra do Tabuleiro e a conservação da natureza: uma perspectiva etnoambiental. 2005. 224 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

BEZERRA DE MENESES, Ulpiano. O estudo da cultura material nas sociedades antigas. Revista de História, São Paulo, Nova Série, n. 115, 1983.

BITENCOURT, Ana L. V. Princípios, métodos e algumas aplicações da geoarqueologia. In: RUBIN, Julio Cezar de R.; SILVA, Rosiclér T. da. Geoarqueologia: teoria e prática. Goiânia: Editora da Universidade Católica de Goiânia, 2008.

BLOCH, Marc. Introdução à História. Lisboa: Publicações Europa-América, 1997.

BOADO, Felipe C. Del terreno al espacio: planteamientos y perspectivas para arqueología del paisaje. Revista Capa, Santiago de Compostela, n. 6, 1999.

BONOMO, Mariano; ANGRIZANI, Rodrigo C.; APOLINAIRE, Eduardo. NOELLI, Francisco S. A model for the Guarani expansion in the La Plata Basin and litoral zone of Southern Brazil. Quaternary International, n. 356, 2015.

BOTICA, Natália; LEMOS, Francisco S.; SANTOS, Maribel Y. Desenvolvimento sustentado: patrimônio arqueológico e tecnologias de informação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SÓCIO-CULTURAL, 1, 2003, Caceiras de Basto, 2003. Actas... Caceiras de Basto, Universidade de Minho, 2003. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/5580>>. Acesso em: 15 set. 2013.

BRUXEL, Arnaldo. Os trinta povos Guarani. Porto Alegre: EST/Nova Dimensão, 1987.

BUENO, Eduardo. Brasil: uma história, a incrível saga de um país. São Paulo: Ática, 2003.

CESAR, Guihmerini. Primeiros cronistas do Rio Grande do Sul: 1605 - 1801. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1981.

CESAR, Guilhermino. História do Rio Grande do Sul: período colonial. Porto Alegre: Globo, 1980.

CORTESÃO, Jaime. História do Brasil nos velhos mapas. Tomo 1. Rio de Janeiro: Instituto Rio Branco, 1957.

CORTESÃO, Jaime. Jesuítas e bandeirantes no Guairá: 1594-1640. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1951.

CORTESÃO, Jaime. Jesuítas e bandeirantes no Itatim: 1596-1760. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1952.

CORTESÃO, Jaime. Jesuítas e bandeirantes no Tape: 1615-1641. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional 1969.

CUNHA, Lauro P. da. A presença Guarani no Litoral Norte gaúcho: mil e um papeis em mais de mil anos. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

DAVIDOFF, Carlos. Bandeirantismo: verso e reverso. São Paulo: Brasiliense, 1982.

do Brasil. Caxias do Sul: Folha SH. 22-V-D, 1:250.000.

DUFFY, Eamon. Santos e pecadores: história dos papas. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 1998.

ELLIS JÚNIOR, Alfredo. O bandeirismo paulista e o recuo do meridiano. São Paulo: Typographia Piratininga, 1934.

FLECK, Eliane C. D. A educação jesuítica nos Sete Povos das Missões (séculos 17-18). Em Aberto, Brasília, v. 21, n. 78, dez. 2007.

FLORES, Moacyr. Dicionário de História do Brasil. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

FRANZEN, Beatriz V. Jesuítas portugueses e espanhóis no sul do Brasil e Paraguai coloniais. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

GAMBINI, Roberto. Espelho índio: a formação da alma brasileira. São Paulo: Axis Mundi/Terceiro Nome, 2000.

- JAEGGER, Luiz G. As invasões bandeirantes no Rio Grande do Sul (1635-1641). Porto Alegre: Typografia do Centro, 1939.
- KERN, Arno A. Antecedentes indígenas. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.
- KERN, Arno A. Arqueologia pré-histórica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.
- KERN, Arno A. Escravidão e missões no Brasil Meridional: impactos e contato entre as sociedades indígenas ibéricas no Período Colonial. In: FLORES, Moacyr. Negros e índios: literatura e história. Porto Alegre: Edipucrs, 1994.
- KERN, Arno A. Missões: uma utopia política. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- KREUTZ, Marcos R. O contexto ambiental e as primeiras ocupações humanas no Vale do Taquari, Rio Grande do Sul. 2008, 150 f. Dissertação (Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento) - Centro Universitário Univates, Lajeado, 2008.
- LAROQUE, Luis F. da S. Os nativos charrua/minuano, guarani e kaingang: o protagonismo indígena e as relações interculturais em territórios de planície, serra e planalto do Rio Grande do Sul. In: KNIERIM, Claudio; CARELI, Sandra da S. (Orgs.) Releituras da história do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: CORAG, 2011.
- LUÍS, Washington. Na Capitania de São Vicente. Brasília: Edições do Senado Federal, 2004.
- MANSUETO, Bernardi. Missões, índios e jesuítas. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes e Livraria Sulina Editora, 1982.
- MONTEIRO, John M. Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- MOOG, Vianna. Bandeirantes e pioneiros: paralelo entre duas culturas. Porto Alegre: Editora Globo, 1954.
- MURADAS, Jones. A geopolítica e a formação territorial do Sul do Brasil. 2008. 339 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- NOELLI, Francisco S. Sem Tekohá não na Tekó: em busca de um modelo etnoarqueológico da aldeia e da subsistência Guarani e sua aplicação a uma área de domínio no delta do Rio Jacuí-RS. 1993. 367 f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.
- PADILHA Paulo R. P.; TRENTIN, Iran C. L. Reconstituição socioeconômica da Região das Missões, RS. 2003. Disponível em: <http://www.sober.org.br/palestra/12/100461.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2015.
- PESAVENTO, Sandra J. História do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.
- PORTO, Aurélio. História das Missões Orientais do Uruguai. Volume III. Porto Alegre: Livraria Selbach, 1954.
- RAHMEIER, Clarissa S. Cultura missioneira: interpretações a partir da cerâmica. Cruz Alta: Unicruz, 2003.
- RAMBO, Arthur B. Cem anos de germanidade no Rio Grande do Sul – 1824-1924. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1999.
- RAMBO, Balduino. A fisionomia do Rio Grande do Sul. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2000.
- RAMOS, Alcida. Sociedades indígenas. São Paulo: Editora Ática, 1986.
- RELLY, Eduardo; MACHADO, Neli T. G.; SCHNEIDER, Patrícia. Do Taiaçuapé a Colinas. Lajeado: Editora Univates, 2008.
- RIBEIRO, Pedro A. M. Arqueologia em foco. O Informativo. Lajeado, Edição 11 jan. 1977.
- RUSCHEL, Ruy R. Os dois caminhos pioneiros do Rio Grande do Sul. In: BARROSO, Vera L. M. (Org.). Raízes de Santo Antônio da Patrulha, São Francisco de Paula e Tramandaí. Porto Alegre: EST, 1992.
- SANTOS, Júlio R. Q. As missões jesuítico-guaranis. In: BOEIRA, Nelson; GOLIN, Tau. Colônia. Passo Fundo: Méritos, 2006.

SCHMITZ, Pedro I.; ROGGE, Jairo H. O território das missões Jesuítico-Guaranis. Revista Eletrônica. XII Simpósio Internacional IHU. São Leopoldo, Unisinos, 2010.

SCHMITZ, Pedro I.; ROGGE, Jairo H.; ARNT, Fúlvio V. Sítios arqueológicos do Médio Jacuí, RS. Documentos 08, São Leopoldo, Instituto Anchietano de Pesquisas, 2000.

SEPP, Antônio. Viagem às missões jesuíticas e trabalhos apostólicos. Belo Horizonte: Editora Itatiaia/São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1980.

SPOSITO, Fernanda. Santos, heróis ou demônios? Sobre as relações entre índios, jesuítas e colonizadores na América Meridional (São Paulo e Paraguai/Rio da Prata, séculos XVI-XVII). 2012. 342 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

TAUNAY, Affonso de E. História das bandeiras paulistas. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

TREBILCOOK, Sebastian A. G. Carta do Padre Francisco Ximenes para um Superior, dando-lhe conta de uma entrada ao Rio Tebicuari. Tradução da obra de Jaime Cortesão. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1969, p. 96. Versão espanhol do original espanhol, 2015.

WASSERMAN, Cláudia; GUAZZELLI, César B. História da América Latina: do descobrimento a 1900. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1996.



UNIVATES

Av. Avelino Tallini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95914-014 | Cx. Postal 155 | Fone: 51 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09