



Fabiano de Oliveira Bringel
Benedito Ely Valente da Cruz
Cátia Oliveira Macedo

Org.

CAMPOS e FLORESTAS no PARÁ

Terra, Território e Educação



Reitor

Universidade do Estado do Pará

Rubens Cardoso da Silva

Vice-Reitor

Clay Anderson Nunes Chagas

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Renato da Costa Teixeira

Pró-Reitora de Graduação

Ana da Conceição Oliveira

Pró-Reitora de Extensão

Alba Lúcia Ribeiro Raithy Pereira

Pró-Reitor de Gestão e Planejamento

Carlos José Capela Bispo



Editora da Universidade do Estado do Pará

Coordenador e Editor-Chefe

Nilson Bezerra Neto

Conselho Editorial

Francisca Regina Oliveira Carneiro

Hebe Morganne Campos Ribeiro

Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar

Josebel Akel Fares

José Alberto Silva de Sá

Juarez Antônio Simões Quaresma

Lia Braga Vieira

Maria das Graças da Silva

Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva

Marília Brasil Xavier

Núbia Suely Silva Santos

Renato da Costa Teixeira (Presidente)

Robson José de Souza Domingues

Pedro Franco de Sá

Tânia Regina Lobato dos Santos

Valéria Marques Ferreira Normando

Realização

Universidade do Estado do Pará - UEPA
Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Estado do Pará – PPGG/UEPA
Editora da Universidade do Estado do Pará-Eduepa

Normalização e Revisão

Marco Antônio da Costa Camelo

Capa

Flávio Araujo

Foto de capa

Helena Palmquist

Design

Flávio Araujo

Diagramação

Odivaldo Teixeira Lopes

Apoio Técnico

Arlene Sales Duarte Caldeira

Bruna Toscano Gibson

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) Sistema de Bibliotecas da UEPA / SIBIUEPA

C198 Campos e florestas no Pará: terra, território e educação / Fabiano de Oliveira Bringel ; Benedito Ely Valente da Cruz ; Cátia Oliveira Macedo (Orgs.). – Belém : EDUEPA, 2020.

323 p. : il. - (Coleção Beira).

Inclui bibliografias

ISBN: 978-65-88106-15-0

1. Território. 2. Campesinato. 3. Manguezal. 4. Quilombolas. 5. Indicação Geográfica. 6. Geografia - Povos Indígenas. 7. Cartografia Histórico-Social. I. Bringel, Fabiano de Oliveira. II. Cruz, Benedito Ely Valente da. III. Macedo, Cátia Oliveira . IV. Título.

CDD 307.76098115 – 22.ed.

Ficha Catalográfica: Rosilene Rocha CRB-2/1134

Editora filiada



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias



Editora da Universidade do Estado do Pará - EDUEPA
Travessa D. Pedro I, 519 - CEP: 66050-100
E-mail: eduepa@uepa.br/livrariadauepa@gmail.com
Telefone: (91) 3222-5624

   @eduepaoficial

EDITOR DE ÁREA - COLEÇÃO BEIRA

Prof. Dr. Willame de Oliveira Ribeiro (UEPA - Belém/PA)



CONSELHO EDITORIAL – COLEÇÃO BEIRA / EDUEPA

Prof. Dr. Ademir Terra (UEMA – São Luís/MA)

Profa. Dra. Adriana Dorfman (UFRGS – Porto Alegre/RS)

Prof. Dr. Aiala Colares de Oliveira Couto (UEPA – Belém/PA)

Prof. Dr. Antonio Cezar Leal (UNESP – Presidente Prudente/SP)

Prof. Dr. Antônio de Pádua de Mesquita dos Santos Brasil (UEPA – Belém/PA)

Prof. Dr. Benedito Ely Valente da Cruz (UEPA – Belém/PA)

Prof. Dr. Bruno Cezar Pereira Malheiro (UNIFESSPA – Marabá/PA)

Prof. Dr. Carlos Alexandre Leão Bordalo (UFPA – Belém/PA)

Profa. Dra. Cátia Oliveira Macedo (UEPA – Belém/PA)

Prof. Dr. Claudio Ubiratan Gonçalves (UFPE – Recife/PE)

Prof. Dr. Clay Anderson Nunes Chagas (UFPA/UEPA – Belém/PA)

Prof. Dr. Everaldo Santos Melazzo (UNESP – Presidente Prudente/SP)

Prof. Dr. Fabiano de Oliveira Bringel (UEPA – Belém/PA)

Prof. Dr. Francisco Emerson Vale Costa (UEPA – Belém/PA)

Prof. Dr. Hugo Rogério Hage Serra (UNIFESSPA – Marabá/PA)

Profa. Dra. Joseli Maria Silva (UEPG – Ponta Grossa, PR)

Prof. Dr. José Queiroz de Miranda Neto (UFPA – Altamira/PA)

Prof. Dr. José Tadeu Garcia Tommaselli (UNESP – Presidente Prudente/SP)

Profa. Dra. Judite Medina Nascimento (Uni-CV – Praia/Cabo Verde)

Prof. Dr. Márcio Júnior Benassuly Barros (UFOPA – Santarém/PA)

Profa. Dra. Maria Adélia de Souza (USP – São Paulo/SP)

Prof. Dr. Miguel Antonio Espinosa Rico (Universidad del Tolima – Colombia)

Profa. Dra. Mônica Cox de Britto Pereira (UFPE – Recife/PE)

Prof. Dr. Ronaldo da Cruz Braga (IFPA – Belém/PA)

Prof. Dr. Silas Nogueira de Melo (UEMA – São Luís/MA)

Prof. Dr. Tiago Veloso dos Santos (IFPA – Belém/PA)

Prof. Dr. Valter do Carmo Cruz (UFF – Niterói/RJ)

SUMÁRIO

Apresentação	7
<i>Fabiano de Oliveira Bringel</i>	
<i>Benedito Ely Valente da Cruz</i>	
<i>Cátia Oliveira Macedo</i>	

PARTE I: POVOS DO CAMPO - TERRA

Conexões entre o Território e o Campesinato: paradigmas e aspectos teóricos metodológicos em questão	13
<i>Vanderson Viana Rodrigues</i>	
<i>Fabiano de Oliveira Bringel</i>	

Indicações Geográficas no Estado do Pará: projetos em desenvolvimento e produtos potenciais	40
<i>Stéphanie Oliveira da Silva</i>	
<i>Benedito Ely Valente da Cruz</i>	
<i>Pedro Henrique Gomes de Almeida</i>	

O Sítio Camponês na Amazônia Paraense: resistência e contradição em foco	62
<i>Cátia Oliveira Macedo</i>	
<i>Paulo Olivio Correa de Aquino Junior</i>	

Quando o Trabalhador Assalariado é Camponês: um estudo dos agricultores camponeses nos campos de dendê no nordeste paraense	76
<i>Rafael Benevides de Sousa</i>	

PARTE II: POVOS DA FLORESTA - TERRITÓRIO

Quilombolas da Amazônia: identidades, territórios e r-existências	109
<i>Aiala Colares Couto</i>	
<i>Lucas Araújo de Souza</i>	

Natureza e o Território Quilombola de Gurupá em Cachoeira do Arari, Arquipélago do Marajó, Pará	129
<i>Mailson Lima de Nazaré</i>	

Por uma Territorialidade Quilombola na Amazônia: pertencimento, identidade e práticas culturais para sua legitimação no território.....154

Francisco Wagner Urbano

Benedito Ely Valente da Cruz

Cartografia Histórico-Social do Povo Assurini do Trocará/PA.....180

Elson Mateus Monteiro Sousa

Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar

Haieny Nazaré Reis Santos

PARTE III: ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Considerações Teóricas para Abordagem da Educação do Campo e Ensino de Geografia em Território Ribeirinho na Amazônia.....209

Sâmmyla Cyndy de Oliveira Neves Pereira

Cátia Oliveira Macedo

Contribuições da Geografia Escolar na busca de um *saber-fazer* decolonial de enfrentamento ao racismo.....228

Aiala Colares Couto

Érica Cristina Santos Souza

Jorge Oliveira Costa

Geografia e Povos Indígenas no Brasil: uma análise a partir dos Documentos Normativos da Educação Escolar Indígena.....252

Elson Mateus Monteiro Sousa

Adolfo da Costa Oliveira Neto

Os Obstáculos de se Ensinar Geografia Física na Educação Básica.....277

Eugênio Edberson Trindade Júnior

Cássio Rogério Graças dos Santos

Paisagem, Percepção e Vivências de Crianças nos Manguezais do Município de Quatipuru-PA.....295

Cássio Rogério Graças dos Santos

Luciana Martins Freire

Apresentação

Fabiano de Oliveira Bringel

Benedito Ely Valente da Cruz

Cátia Oliveira Macedo

Esta obra é resultante dos trabalhos selecionados no **II Simpósio Nacional de Geografia da Amazônia: Espaço(s) e Território(s) na Amazônia**, ocorrido de 07 a 09 de agosto de 2019, no Centro de Ciências Sociais e Educação (Campus I da UEPA), em Belém do Pará. Este evento é uma atividade acadêmica que integra os cursos de Geografia (Graduação, Especialização e Mestrado) da UEPA. A segunda versão do seminário marca o início das atividades do **Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Estado do Pará – PPGG/UEPA**, cujo efetivo funcionamento se deu a partir de agosto de 2019, mediante a oferta da primeira turma do Curso de Mestrado Acadêmico em Geografia, que teve sua aula inaugural inserida na programação do Simpósio e aberta a todos os participantes.

Além de marcar o início do Mestrado Acadêmico em Geografia, o evento objetivou divulgar a produção científica da Geografia praticada na UEPA, bem como fomentar o debate com outras produções científicas, da geografia e de áreas afins, de outras instituições.

A obra **Campos e Florestas no Pará: terra, território e educação** é uma contribuição da ciência geográfica para uma aproximação da realidade que é, a um só tempo, complexa, relevante e que demanda estudos e pesquisas como aqui apresentadas. São esforços de jovens pesquisadores, mas, também, de investigadores consolidados no cenário regional e nacional. Pessoas movidas pelo desafio de entender as profundas transformações em curso nos espaços agrários paraenses, bem como tentar antecipar os projetos futuros que acarretam consequências diversas, tanto em volume como em intensidade, no Estado e, em especial, no campo, objeto de disputas e conflitos pelo controle da terra e de seus recursos, tanto na sua dimensão material quanto simbólica.

A PARTE I, intitulada **POVOS DOS CAMPOS - TERRA**, tem como fio condutor a discussão sobre os povos dos campos na Amazônia paraense, portanto, um debate sobre o campesinato e suas diversas formas de objetivação no espaço. Tanto na construção de suas lutas pela terra como pela busca de políticas públicas capazes de os reconhecerem como sujeitos sociais do campo, imprimem o seu sentido de “re-existir”. Iniciando com um trabalho de cunho teórico Rodrigues & Bringel, em seu artigo *CONEXÕES ENTRE O TERRITÓRIO E O CAMPESINATO: PARADIGMAS E ASPECTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS EM QUESTÃO*, propõem um debate sobre a relação do sujeito Camponês com o *seu* território indicando pistas teóricas e metodológicas para entender essa relação simbiótica entre campesinato e território.

Logo em seguida, entrando na reflexão sobre as representações espaciais como um elemento potente de construção de políticas públicas, Silva, Cruz e Almeida trazem o debate das Indicações Geográficas como instrumento essencial de preservação e proteção dos saberes e produtos contidos no território. O artigo *INDICAÇÕES GEOGRÁFICAS NO ESTADO DO PARÁ: PROJETOS EM DESENVOLVIMENTO E PRODUTOS POTENCIAIS* discute o itinerário de construção dos IG's no Estado do Pará, apresentando os seus limites atuais e suas potencialidades futuras.

Encerrando essa primeira parte, apresentamos dois artigos sobre a contemporânea frente agrícola dos agrocombustíveis, especificamente a *dendeicultura*, no Nordeste paraense. Imbuídos na reflexão sobre as *commodities* e as agro estratégias na relação com o território camponês, os autores destacam as ferramentas e os dispositivos de enfrentamento que o grupo familiar camponês ativa para continuar seu processo de reprodução, mesmo inserido subordinadamente nos interiores do modo de produção capitalista. Em seu *O SÍTIO, CAMPONÊS NA AMAZÔNIA PARAENSE: RESISTÊNCIA E CONTRADIÇÃO EM FOCO*, Macedo & Aquino Jr. destacam a importância espacial do objeto geográfico, Sítio, nos processos de resistência desse campesinato. Porém, desvelam duas faces perversas da questão agrária contemporânea amazônica que é a grilagem e a concentração

de terra. Por fim, na esteira das estratégias camponesas, Sousa nos apresenta o *QUANDO O TRABALHADOR ASSALARIADO É CAMPONÊS: um estudo dos agricultores camponeses nos campos de dendê no nordeste paraense*. Com este nome sugestivo o autor apresenta a realidade de agricultores familiares que se assalariam nas empresas produtoras de dendê no nordeste paraense, entendendo esse assalariamento como um complemento para o fortalecimento da unidade familiar camponesa.

Na segunda parte, **POVOS DA FLORESTA - TERRITÓRIO**, os capítulos 05, 06 e 07 versam sobre a questão quilombola na Amazônia e suas lutas pelo reconhecimento de seus territórios. É o caso de *QUILOMBOLAS DA AMAZÔNIA: IDENTIDADES, TERRITÓRIOS E R-EXISTÊNCIAS* construído pelos autores Couto & Souza que procuram desvelar os mecanismos que o povo quilombola aciona para as suas resistências no território, destacando as ações simbólicos-culturais de quatro comunidades localizadas entre os municípios de Castanhal e Inhangapi, no Nordeste Paraense.

Seguindo a trilha das resistências do povo negro, Mailson Nazaré, em seu *NATUREZA E O TERRITÓRIO QUILOMBOLA DE GURUPÁ EM CACHOEIRA DO ARARI NO ARQUIPÉLAGO DO MARAJÓ/PARÁ*, mergulha no universo marajoara destacando a trajetória de lutas dos quilombolas de Gurupá e seus estranhamentos com a rizicultura que procura transformar a natureza em mercadoria ameaçando essas comunidades de seu modo de vida.

Já em *POR UMA TERRITORIALIDADE QUILOMBOLA NA AMAZÔNIA: PERTENCIMENTO, IDENTIDADE E PRÁTICAS CULTURAIS PARA SUA LEGITIMAÇÃO NO TERRITÓRIO*, Urbano & Cruz apontam importantes elementos para entender as territorialidades dos Quilombolas na fricção com o grande projeto energético, a UHE de Tucuruí, destacando para isso o pertencimento ao lugar, as objetivações identitárias e as dinâmicas do universo cultural do grupo familiar na construção de seu território.

Caminhando para o universo dos territórios indígenas, Sousa, Alencar e Santos propõem uma *CARTOGRAFIA HISTÓRICO-SOCIAL DO POVO ASSURINI DO TROCARÁ/PA*. Trata-se

de um mergulho na cosmologia do Povo Assurini e em seus processos de mapeamento de suas autorrepresentações espaciais. Tudo isso, passando pela educação escolar indígena e o ensino de geografia no modelo de escola intercultural bilingue.

Na PARTE III, **ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO**, apresentamos um conjunto de textos que versam sobre o ensino-aprendizado de geografia no contexto do espaço agrário paraense. São artigos que provocam por meio da dimensão geográfica do conhecimento os desafios colocados para os educadores, educandos e gestores públicos no cotidiano dos ambientes escolares e fora dele.

Inaugurando a terceira parte da coletânea, Pereira & Macedo apresentam *CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS PARA ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E ENSINO DE GEOGRAFIA EM TERRITÓRIO RIBEIRINHO NA AMAZÔNIA*. Trata-se de um ensaio sobre o *campo* ribeirinho, entendido sob a perspectiva de um espaço de vida, e por isso, também configurado como território, ou seja, um tipo de espaço geográfico que apresenta suas demandas próprias, suas intencionalidades, que formam um modo de ser e existir dos sujeitos, constituindo-lhes identidade. Essa objetivação se desencontra com as políticas e práticas pedagógicas desenvolvidas nesses territórios. Eis aí a grande problemática dessa contradição.

Pegando o mesmo *varadouro*, Couto, Souza e Costa apresentam *CONTRIBUIÇÕES DA GEOGRAFIA ESCOLAR NA BUSCA DE UM SABER-FAZER DECOLONIAL DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO*, artigo que busca repensar as práticas pedagógicas docentes trabalhadas em sala de aula. Para isso, questionam as ações didáticas nas escolas que reproduzem a narrativa do colonizador procurando romper com a invisibilidade que a história oficial legou para grupos étnicos e seus territórios.

Deslocando o eixo para os povos originários, Sousa & Neto discutem a *GEOGRAFIA E POVOS INDÍGENAS NO BRASIL: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR*. Trata-se de um debate sobre como os indígenas, detentores de sistemas de conhecimentos milenares, possuem também seus próprios modos de reprodução e difusão de

saberes. A esse modo de transmitir conhecimento, eles designam como educação indígena, processos pelos quais a cultura destes povos tende a se reproduzir nas novas gerações. Porém, os autóctones se depararam com dois sistemas distintos de educação: a educação indígena e a educação escolar indígena. Circuitos educacionais que geralmente entram em conflito.

Evidenciando as relações entre sociedade e natureza em *OS OBSTÁCULOS DE SE ENSINAR GEOGRAFIA FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA*, os autores Trindade Jr & Santos mergulham nos assuntos relacionados ao campo da Geografia Física. Destacam a importância desse campo, porém, muitos professores têm dificuldades para entendê-lo, como trabalhá-lo em sala de aula. Por isso, os autores investigam as dificuldades enfrentadas pelos professores e apresentam soluções e materiais didáticos para auxiliá-los.

O último trabalho, *PAISAGEM, PERCEPÇÃO E VIVÊNCIAS DE CRIANÇAS NOS MANGUEZAIS DO MUNICÍPIO DE QUATIPURU-PA*, Cássio Santos e Luciana Freire trabalham a percepção da paisagem de estudantes da rede pública municipal de ensino. Entendem a paisagem como algo material e observável, constituído por elementos naturais e modificado pelo homem através do trabalho, e que desperta os mais variados sentimentos às pessoas que a vivenciam.

Assim, convidamos você leitor(a) a ingressar nesta grande viagem pelos campos das Amazônias, pelo olhar e estudos de pesquisadores da própria região. Uma singela e potente contribuição da Geografia Agrária da Uepa para se aproximar das tramas que esses campos (florestas, rios e terras) nos apresentam. Boa leitura!

Belém em um setembro quente, esfumaçado e pandêmico
de 2020.



PARTE I:

Povos dos Campos - Terra

Conexões entre o Território e o Campesinato: paradigmas e aspectos teóricos metodológicos em questão¹

Vanderson Viana Rodrigues

Fabiano de Oliveira Bringel

Introdução

O presente trabalho tem como vertente as análises preliminares frutos de concepções teóricas da dissertação de mestrado intitulada “A resistência camponesa à (re)existência dos agentes do capital: a questão agrária no município de Codó no Maranhão”. Assim o artigo tem por objetivo tecer contribuições sobre a relação entre o campesinato e o território, averiguando suas ligações, conexões e estranhamentos, não perdendo de vista os questionamentos teóricos e a subalternização do território camponês ao modo capitalista de produção, advertindo-se para as implicações de desterritorialização, conflitos e massacres, sobre a vida deste sujeito social – o camponês. Desta forma, buscamos compreender como as classes sociais do campo, sendo estas antagônicas, coexistem dentro do sistema capitalista, suas relações e dualidades, confrontos e sobreposições, formulando questões práticas que esboçamos de forma teórica e metodológica, para assim compreender as conexões entre território e campesinato.

Este texto teve como ponto de partida os questionamentos gerados durante a realização da disciplina intitulada “Espaço Agrário Amazônico” ministrada pelo Professor Fabiano de Oliveira Bringel à turma de 2019, no Programa de Pós-Graduação em Geografia-PPGG da Universidade do Estado do Pará-UEPA. Assim, as análises teóricas emergidas durante as aulas da referida disciplina deram luz às primeiras reflexões para a concepção da futura dissertação, a qual estamos a produzir, intitulada a priori de “A resistência camponesa à (re)existência dos

¹ O artigo é parte de pesquisa realizada no interior do Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGG da Universidade do Estado do Pará – UEPA e conta com o apoio da FAPESPA – Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Estado do Pará.

agentes do capital: a questão agrária no município de Codó no Maranhão”.

Tais conexões e análises são tecidas e apoiadas pelo método materialista histórico (MARX, 1978; NETTO, 2011), pois este nos concede arcabouços que nos possibilitam analisar como o sujeito se organiza na produção e reprodução do capital, além do seu caráter histórico (como ele se organiza através dos tempos) nos permitindo, assim, analisar a conjuntura que envolve as discussões da categoria geográfica *território* e a categoria analítica *campesinato*.

Metodologicamente, valemo-nos de uma pesquisa de caráter bibliográfico em busca de dados secundários, realizada em livros, periódicos, anais de eventos e projetos, anuários e outros documentos elaborados pelo poder público e a sociedade civil (PISCIOTTA, 2003), abordando temáticas como: campesinato, organização camponesas, território, territorialidade, movimentos sociais, e ciências políticas. Com o intuito de compreender os fundamentos, ações e estratégias dessa categoria e deste sujeito, percebeu-se a necessidade de realizar leituras diversas, trazendo conceitos e temas de várias áreas da Geografia e de outras ciências, como História, Economia, Sociologia, Direito, dentre outras.

Assim, o trabalho tem como objetivo tecer contribuições sobre a relação entre o campesinato e o território, analisando suas ligações, conexões e estranhamentos, não perdendo de vista os questionamentos teóricos e periféricos/marginais do território camponês ao modo capitalista de produção, atentando para as implicações da desterritorialização, dos conflitos e dos massacres, sobre a vida dos camponeses e suas famílias. Assim, compreendemos que o território é o substrato fundamental para a vida e a reprodução camponesa, contudo, a conjuntura de expansão do capital, sobretudo acerca do capital mercantil sobre este mesmo território, tem massacrado e expulso o camponês e sua família, assim como povos e comunidades tradicionais.

A questão central que buscamos responder neste trabalho é: como se dá a organização camponesa frente às inúmeras ne-

cessidades, em especial, o seu autoconsumo e a sua reprodução como sujeitos históricos e classe social. Tudo isso, num contexto de expropriação de suas bases materiais e de dominação de seus fundamentos ideológicos, efetivada por uma dinâmica de expansão e (des)envolvimento capitalista no espaço agrário.

Os camponeses que tiveram seu território e, consequentemente, o seu modo de vida afetado, contraditoriamente os recriam por meio da luta pela/na terra, com diferentes mecanismos que lhes assegurem a sua territorialização. O território é entendido como a base para a vivência camponesa, e o camponês como o sujeito intimamente ligado à terra e que nela vive, produz e se reproduz com sua família.

A falácia da reforma agrária distributivista; a violência dos agentes públicos atuantes no território, nas diferentes escalas de governo, evidenciados nos registros de conflitos; a seletividade do Estado na elaboração das políticas agrícolas e sociais, que continuamente dilaceram o poder popular no campo; a passividade e conivência do Estado diante do quadro de abandono e expulsão dos camponeses e dos povos originários dos seus territórios; a dominação dos impérios agroalimentares sobre a agricultura; a expansão dos agrocombustíveis acoplados à generalização dos monocultivos de *commodities*; a intensificação da concentração de terras no campo brasileiro, seja pelo capital nacional ou estrangeiro, a degradação e precarização das condições de trabalho no campo; tornam cada vez mais relevante o vigor das lutas agrárias atuais.

Atentemos para alguns pontos centrais que balizam este trabalho, como: campesinato, território e questão agrária. Essa discussão foi direcionada à forma conceitual/metodológica visando compor os elementos que deram sentido às análises. Assim, tal discussão se deu de modo ao aprofundamento de tais conceitos e de suas nuances. Salientamos, ainda, que não buscamos separar cada elemento indistintamente, pois cada um faz, dialeticamente, parte de uma mesma realidade concreta, assim sendo, trata-se tão somente de um recurso didático visando a exploração do fenômeno que ora estamos analisando.

O Território como categoria-chave na análise geográfica

O termo território² empregado na Ciência Geográfica, com sua polissemia, funda-se historicamente fora das Ciências Humanas e também da Geografia, sua origem epistêmica-acadêmica advém das Ciências da Natureza, em especial da Biologia e da Zoologia, a partir dos estudos ligados à Etologia que estuda o comportamento social e individual dos animais (o homem também é compreendido como tal) em seu habitat natural. Assim é cunhado o conceito, que logo é incorporado e desenvolvido/apontado para os estudos em Geografia.

Sobre essa *episteme* do não surgimento do conceito dentro da Ciência Geográfica, Terra (2009) Sentencia que:

Na atualidade, não se pode desconsiderar que o uso conceitual da categoria território é reivindicado por uma disciplina, a Geografia, uma vez que, para esta o território se constitui um dos conceitos-chave, portanto sua utilização atende, antes de tudo, as finalidades heurísticas e analíticas (TERRA, 2009, p. 20).

Assim, as abordagens sobre esta temática no âmbito da ciência geográfica são diversas, principalmente pelas relações do conceito de território com os demais conceitos espaciais empregados nos estudos geográficos (Lugar, Região, Paisagem, escala e Espaço), especialmente, com o conceito de espaço.

Fernandes (2007) propõe tecer um debate sobre os tipos de territórios e as disputas territoriais que emergem. Assim, o autor enceta em uma discussão epistemológica sobre a diferenciação entre os conceitos território e espaço geográfico, ao mesmo tempo que aprofunda reflexões sobre os diferentes sentidos que emergem do território como: sentido político, social, cultural, marginal e econômico, associando a cada abordagem um território diferente, mas que, no entanto, todos tipos de territórios se entrelaçam e se correlacionam.

² “El territorio (terra torium = la tierra que pertenece a alguien) y sus lugares (stlocus = lugar de algo y de alguien) han sido, son y seguirán siendo objeto de procesos de transformación (trans formare = dar outros caracteres formales a algo) y de infinitas modalidades de gestión (gerare = administrar; y gestatio = crear) entre seres humanos, actores del Estado, el mercado y la ciudadanía em todo nuestro Planeta” (BOZZANO, 2017, p. 88).

Fernandes (2007) dissocia o território do espaço a partir da fragmentação do próprio espaço e das relações de ambos com o(s) meio(s):

As transformações do espaço acontecem pelas relações sociais no processo de produção do espaço. Os objetos naturais ou elementos naturais também transformam o espaço, mas são as relações sociais que impactam o espaço com maior intensidade. Os sistemas de ações e os sistemas de objetos são indissociáveis, todavia, é possível analisar as distintas intensidades de seus movimentos. A técnica e a tecnologia dinamizaram os sistemas de ações, impactando a natureza com maior intensidade. A formação de territórios é sempre um processo de fragmentação do espaço (FERNANDES, 2007, p. 3).

A análise do conceito de território que adotaremos neste trabalho dialoga com as abordagens realizadas por alguns autores que reputamos essenciais ao estudo da temática, como Raffestin (1993), Andrade (1995), Haesbaert (2004, 2005, 2011), Saquet (2007), Santos (2011) e Bozzano (2017).

Um dos autores de destaque na abordagem do território é Raffestin (1993). Ele enfatiza o território político-administrativo, isto é, o território nacional, um território físico onde se localiza uma nação; um território delimitado por uma ordem jurídica e política; um território com seus limites e fronteiras. Contudo, ele também destaca que a construção desse território revela relações estabelecidas pelo poder. O poder que é exercido por pessoas ou grupos sem o qual não se define o território. Assim, poder e território são categorias *relacionais*.

Andrade (1995) explica que o conceito de território não deve ser confundido com o de espaço ou de lugar, estando muito ligado à ideia de domínio ou de gestão de uma determinada área. O território está associado à ideia de poder, de controle, quer se faça referência ao poder público estatal, quer ao poder das grandes empresas que estendem os seus tentáculos por grandes áreas territoriais, ignorando as fronteiras políticas. Assim, o território pode ser entendido como o controle administrativo, jurídico, político, econômico efetivo de uma determinada porção do espaço.

Rogério Haesbaert refere-se ao território com ênfase nas suas dimensões, das quais destaca as relações sociais, asseverando que “o território, de qualquer forma, define-se antes de tudo com referência às relações sociais em que está mergulhado, relações estas que são sempre, também, relações de poder” (HAESBAERT, 2011, p. 26).

Com uma visão um pouco distinta, Saquet (2007) retrata o processo de produção do território de forma mais abrangente. Para formulação deste é necessário mais que relações de poder, no entanto o poder também está presente “Há um movimento constante que se materializa na vida cotidiana e no território, centrado na intersecção entre os tempos histórico e coexistente (multiescalar). No território há uma conjugação entre aspectos da economia, da política, da cultura e da natureza exterior ao homem (E-P-C-N)” (SAQUET, 2007, p. 56).

Santos (2011), na obra “*território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*”, conceitua território como “o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da existência” (SANTOS, 2011, p. 13). O autor analisa o território³ tendo em vista a relação sociedade e natureza nas mais diversas acepções. Para Santos (2011) o território,

[...] não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquele que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e de exercício da vida” (SANTOS, 2011, p. 14).

Já para Bozzano (2017) território é descrito como um lugar multiverso e com um emaranhado de correlações e sistemas de ações e objetos naturais e artificiais:

³ O território usado constitui-se como um todo complexo onde se tece uma trama de relações complementares e conflitantes. Daí o vigor do conceito, convidando a pensar processualmente as relações estabelecidas entre o lugar, a formação socioespacial e o mundo (SANTOS et al, 2000 p. 3).

Es un lugar de variada escala - micro, meso, macro - donde actores - públicos, privados, ciudadanos, otros - ponen en marcha procesos complejos de interacción - complementaria, contradictoria, conflictiva, cooperativa - entre sistemas de acciones y sistemas de objetos, constituidos éstos por un sinnúmero de técnicas - híbridos naturales y artificiales - e identificables según instancias de un proceso de organización territorial en particulares acontecimientos - en tiempo- espacio - y con diversos grados de inserción local-meso global. El territorio se redefine siempre (BOZZANO, 2017, p. 102).

Destacam-se ainda os escritos de Horacio Bozzano (2017), pois buscam representar por meio das mais complexas relações existentes no território o que este seria conceitualmente. Desta forma, o autor romantiza o território ao tratar-lhe horizontalmente por meio das relações sociais presentes “el sentido de ‘pertenencia’ interviene a manera de nexo entre alguien y la tierra, pudiendo ésta manifestarse de más diversas formas: ocupación, apropiación y valorización, entre otras” (BOZZANO, 2017, p. 89).

É por este conjunto de sentidos e multi-informações que escolhemos utilizar esta categoria geográfica para nosso trabalho, pois entendemos sua complexibilidade e as suas mais diversas formas de relações, assim como a sua abrangência no que se refere à aplicação nas discussões e análises pretendidas neste trabalho. Neste sentido vislumbramos o território como sendo um ambiente recortado espacialmente, de multiescalas onde ocorrem relações entre homem-homem, natureza-natureza e homem-natureza, entrelaçado de ações de poder, em diferentes tipos e formas, sendo o território agregado de cultura, identidade, religião, economia e disputas.

Do pertencimento à territorialidade

O processo definido como territorialidade é um dos fragmentos do conceito geográfico de território discutido anteriormente por meio de diversas abordagens teóricas. A territorialidade pode ser compreendida como um encadeamento das relações periféricas existentes no território, ou seja, as relações

mais cotidianas presente ou vivenciadas entre os camponeses e o terra/solo.

Contudo, as relações de poder se fazem presentes nesta conjuntura, o que entendemos como deformidades na soberania tradicional imposta pelo capital, já que vivemos em uma sociedade capitalista, altamente globalizada, na qual quem tem capital tem poder. Esse poder sobrepõe-se aos “sabores, saberes, poderes” (PORTO-GONÇALVES, 2006) das comunidades tradicionais e camponesas, ou seja, o capital atropela culturas, territorialidades e até mesmo os territórios.

Todavia, temos posta uma realidade na sociedade e que se assevera com a globalização, e a ascensão do capitalismo nos mais diversos segmentos, sendo essas relações de escala ampla refletem-se no cotidiano dos territórios e das territorialidades que se amoldam das ligações de poder, como dito pelo autor em um caráter de “dominação”, onde os atores tendo territorialidades diferente se contrapõem e convergem pelo poder de uso e territorialidade no/do território.

Para Haesbaert (2004, p. 3), “o território e a territorialização devem ser trabalhados na multiplicidade de suas manifestações – que é também e, sobretudo, multiplicidade de poderes, neles incorporados através dos múltiplos agentes/sujeitos envolvidos”. Com isso temos a conjuntura da rede de relações e de ações que ocorrem no território e que moldam as territorialidades do ator que o faz.

As relações são sempre desarmônicas na territorialização de um novo agente no território, pois as relações de poder são desiguais, e principalmente norteadas pelo capital financeiro, / ou seja, em um território onde há camponeses, territorializações com relações fixas com o lugar e um novo agente com capital que sobrepõe-se ao do camponês tenta os retirar da área, temos um choque de territorialidades, sendo este um exemplo das relações desarmônicas de poder, onde o camponês que vive o cotidiano do território é amassado pelo interesse do acúmulo de capital.

Sobre as relações desarmônicas de territorialidade Haesbaert (2004, p. 39) salienta que “incorporar uma dimensão estritamente política, diz respeito também às relações econômi-

cas e culturais, pois está intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar”.

Para este mesmo autor, há quatro finalidades básicas ou objetivos da territorialidade que se fazem em um território...

- abrigo físico, fonte de recursos materiais ou meio de produção;
- identificação ou simbolização de grupos através de referentes espaciais (a começar pela própria fronteira);
- disciplinarização ou controle através do espaço (fortalecimento da ideia de indivíduo através de espaços também individualizados);
- construção e controle de conexões e redes (fluxos, principalmente fluxos de pessoas, mercadorias e informações) (HAESBAERT, 2004, 2005.).

Os diferentes tipos de relação que possam existir nestes espaços estão relacionados a estas finalidades de interesses acumulados e distintamente valorizados ao longo do tempo pelos agentes presentes. Sobre isso, Fernandes (2008) destaca que

Os territórios em diferentes escalas se sobrepõem. São utilizados de diferentes formas, assim como as pessoas assumem e executam distintas funções ou como as relações sociais se mesclam, gerando multi-territorialidades. Esses processos complexos muitas vezes são generalizados, dificultando análises mais aprofundadas. As territorialidades são as representações dos tipos de uso dos territórios (FERNANDES, 2008, p. 9).

Bozzano (2017) propõe três acepções de territorialidade em sua busca por uma concepção definitiva do conceito do mesmo.

1. Territorialidad referida a un presente sobreconstruido a partir de una historia social con sus cargas psicológico-simbólicas, sobre la base de una historia natural previa.
2. Territorialidad dada por la condición o el carácter dominante del territorio: urbano, rural, natural, periurbano y rururbano.

3. Territorialidade entendida a partir de las espacialidades absolutas, relativas y relacionales más significativas de cada territorio o lugar.

- ACEPCIÓN 1: “Es la manifestación de las relaciones sociales territorializadas (o geografizadas), y se expresa en un presente sobreconstruido a partir de una historia social con sus cargas psicológico-simbólicas, sobre la base de una historia natural previa, a través del reconocimiento de sus momentos de incidencia constitutivos de la relación en términos de explanans y explanandum”.

- ACEPCIÓN 2: “Es la manifestación de las relaciones sociales territorializadas (o geografizadas), y se expresa en la condición o el carácter dominante del territorio: urbano, rural, natural, periurbano y rururbano”.

- ACEPCIÓN 3: “Es la manifestación de las relaciones sociales territorializadas (o geografizadas), y se expresa en espacialidades absolutas y relativas de base euclidiana, y en espacialidades relacionales de base topológica, a través de momentos de incidencia sobre determinadas disposiciones espaciales por parte de procesos sociales, procesos naturales o de procesos social-naturales, con o sin la acción explícita por parte de actores determinados” (BOZZANO, 2017, p. 103).

Na descrição ou tentativa de explicação do processo de territorialidade, Bozzano ao incorporar as três acepções de tentativas de definição, seleciona os fenômenos e os destrincha de forma bastante contundente, pois traz pontos importantes da discussão. Neste sentido, na exposição das três acepções, o autor enfatiza em pontos importantes como ao se referir à construção histórica social e à carga psicológico-simbólica que há no território, onde ele correlaciona com a base histórica das relações cotidianas, ou seja, no caminho de territorializar-se, o homem repassa processos e fenômenos de geração em geração a partir das relações com o meio natural e social (a própria família).

É no sentido daquilo que nos falam esses autores sobre o território que nos alinhamos, pois entendemos que os objetivos e relações desiguais que ocorrem no campo são frutos das

diferentes formas e finalidades de uso que os agentes envolvidos têm no território, ou seja, o camponês tem a luta pelo território para viver/sobreviver, já o agronegócio e seus agentes visam ao lucro e o acúmulo de capital.

Neste sentido, as relações desarmônicas que ocorrem no território e envolvem os camponeses, são entendidas como parte da dinâmica territorial estabelecida nas diferentes escalas e impulsionadas pelos interesses capitalistas, onde os marginalizados - os camponeses - são oprimidos e desterritorializados⁴ pelos agentes mais “fortes”.

Neste momento do trabalho, acreditamos ser importante estabelecer a relação entre as concepções de território (com suas diversas territorialidades) e a expressão de poder vista na objetivação espacial da categoria política do camponês. Isto implica perceber os movimentos sociais camponeses como expressão dessas relações de poder espacializadas numa espécie de contraponto ou contrapoder institucionalizado. Expressão contraditória e conflituosa frente a um projeto territorial com base na centralização, na exploração de classe, na apropriação simbólica-cultural (com base no patriarcado, no racismo e na homofobia). Neste sentido, Fabrini contribui para este entendimento estabelecendo uma relação entre

Movimentos sociais e território são categorias que se identificam, pois ambas estão na contramão de decisões centralizadas de cúpulas estatais, partidárias ou empresariais. Tais categorias estão relacionadas a uma ordenação social construída de “baixo para cima”, em que a sociedade civil organizada assume poder sobre o espaço. Portanto, possuem uma dimensão política construída a partir da base – base esta que se constitui no centro de comando na tomada das decisões (FABRINI, 2011, p. 103).

Analisar, então, a sociedade camponesa é vê-la desde diferentes escalas e sob diversas perspectivas de relações de poder dentro do grupo familiar camponês. Num exercício contínuo de

⁴A desterritorialização seria uma espécie de “mito” (Haesbaert, 1994, 2001, 2004), incapaz de reconhecer o caráter imanente da (multi)territorialização na vida dos indivíduos e dos grupos sociais. Assim, afirmamos que, “mais do que a desterritorialização desenraizadora, manifesta-se um processo de reterritorialização espacialmente descontínuo e extremamente complexo” (HAESBAERT, 2005, p. 6774).

entendimento da dinâmica interior à família, passando pelas instâncias intra-comunidade até a interconexão entre a região envolvente e a própria sociedade global.

Paralelamente a esse exercício escalar de análise, é preciso pôr em evidência os diversos projetos em jogo no interior desse *território camponês*. Problematizar uma interseção de territorialidades que existem no dia-a-dia das reificações escalares ocultadas no interior desse manto chamado de *Território* é um desafio importante deste ensaio.

Por isso, chamamos a atenção para clivagens de poderes, territorialidades específicas como, por exemplo a organização das crianças, dos diversos encontros e demandas dos sem-terrinhas, as mobilizações das mulheres camponesas questionando a divisão sexual do trabalho e as lógicas estruturais do patriarcado.

A afirmação da luta LGBTQI no campo brasileiro com suas bandeiras específicas nos remetendo à importância da sexualidade. O papel da racialidade na construção específica de campesinato nativo como a organização dos mocambos e, por que não, da lógica ribeirinha de produção do espaço ou, até mesmo, a organização imemorial de cosmologias indígenas na organização de seu espaço.

O campesinato: aproximações conceituais e sequências teóricas

Empregamos aqui a categoria analítica “camponês”, por entender sua abrangência, aprofundamento teórico e utilização ao longo da história em diversos estudos e análises sobre a vivência e relação sociedade-natureza, além de ser uma terminologia que permite aprofundamento sócio-crítico, sócio-histórico que se funda muito antes do termo “agricultor familiar.” Neste sentido, nos alinhamos às discussões feitas por autores como Chayanov (1974), Karl Marx (1978), Bakunin (2003), Martins (1981), Oliveira (2001), Marques (2008), Carvalho (2014), Woortmann (2014), Terra e Rodrigues (2018). Neste sentido buscamos um nexó geo-histórico para compreender o camponês atual no contexto abstrato exposto pelo referencial teórico aqui utilizado.

O campesinato é um termo europeu incorporado pelas organizações de esquerda do Brasil a partir do final do século XIX com experiências trazidas por imigrantes interessados em forjar organizações autogestionárias, de experiência vivida do comunismo libertário como a Colônia Cecília⁵ no Paraná e a Colônia de Erebangó⁶ no Rio Grande do Sul. Mais tarde, a experiência das Ligas Camponesas, cuja origem se deu em 1946 mobilizando horticultores nas usinas de cana em Pernambuco (OLIVEIRA, 2007). Antes mesmo da importação do termo esses sujeitos sociais recebiam denominações regionais conforme suas especificidades socioculturais:

Antes disso, um trabalhador parecido na Europa e em outros países da América Latina é classificado como camponês, tinha aqui denominações próprias, específicas até em cada região. Famoso tornou-se o caipira, palavra provavelmente de origem indígena, usada para designar o camponês das regiões de São Paulo, Minas Gerais, de Goiás, do Paraná, do Mato Grosso do Sul. No litoral paulista, esse mesmo trabalhador é denominado de caicara. No Nordeste do país, chamam-no de tabaréu. Noutras partes é conhecido como caboclo, palavra muito difundida que quer dizer diferentes em diferentes épocas e em diferentes lugares: em São Paulo do século XVII era designação depreciativa pela qual se nomeiam os mestiços de índios e brancos; no Norte do País é a palavra empregada para distinguir o pagão do Cristão, sendo nome que se dá ao índio, mesmo em contato com o branco; em várias regiões é a palavra que se designa o homem do campo, o trabalhador (MARTINS, 1981, p. 21- 22).

⁵Colônia Cecília foi uma comuna experimental baseada em premissas do socialismo libertário. A colônia foi fundada em 1890 no município de Palmeira no estado do Paraná, por um grupo de anarquistas mobilizados pelo escritor e agrônomo italiano Giovanni Rossi (1859-1943). Uma excelente indicação bibliográfica desta experiência é o livro de Bach (2011).

⁶“Os camponeses de Erebangó, ajudados pela imprensa libertária, começaram a aprimorar o senso coletivo de sua vida de trabalho. No campo, aprendiam uns com os outros. Todos eram a um tempo professores e alunos no cultivo das terras que iam dominando pouco a pouco. À noite, completavam à luz de vela o que a filosofia do trabalho coletivo exigia da consciência comum. Aprendiam e ensinavam português, espanhol, russo e esperanto, e assim se preparavam para a leitura dos jornais, revistas e livros anarquistas que a Federação dos Trabalhadores Russos enviava regularmente da Argentina para o Sul do país. Mais tarde, ampliando os contatos com a imprensa internacional, passaram a receber publicações anarquistas em idioma russo editadas no Canadá e nos Estados Unidos, encarregando-se de distribuí-las aos imigrantes de todo o Brasil” (RODRIGUES, 1999, p. 99).

O campesinato e seu ator adjuvante, o camponês, são estudados há décadas em diversas conjunturas econômicas, sociais, culturais e ambientais, autores historicamente referenciados como Chayanov (1974) e Karl Marx (1978), entre outros que já trabalhavam nesses cenários, estudaram o camponês e seu protagonismo no campo, assim como sua resistência em se manter e manter sua família. “Cada família camponesa é quase autossuficiente; ela própria produz inteiramente a maior parte do que consome, adquirindo assim os meios de subsistência mais através de trocas com a natureza do que do intercâmbio com a sociedade” (MARX, 1978, p.114).

Para Bakunin e seu agrupamento político chamado Aliança da Democracia Socialista (ADS), os lavradores representavam uma lógica de resistência e eram uma classe revolucionária que poderia subverter a lógica do capital no campo. Isso ocorreria já que características estruturais desse grupo social antecipavam a sociedade justa e igualitária as quais eram pleiteadas nos programas revolucionários dos organismos de orientação ácrata, tais como: o apoio/ajuda mútua, sua negação ao estado burguês e a lógica autônoma que perpassa seu processo de produção. Tal perspectiva pode ser constatada na seguinte passagem de Bakunin ao analisar a classe camponesa no interior da Rússia

Este ideal existe na concepção do povo russo? Existe, não há dúvida, e sequer há necessidade de analisar com profundidade a consciência histórica de nosso povo para definir seus aspectos fundamentais. O primeiro e o principal destes aspectos é a convicção, partilhada por todo o povo, de que a terra, esta terra regada de suor e fecundada com seu trabalho, pertence-lhe de modo integral. O segundo, não menos importante, é ainda a convicção de que o direito à fruição do solo pertence, não ao indivíduo, mas a toda a comunidade rural, ao Mir, que reparte a terra, a título temporário, entre os membros da comunidade. O terceiro destes aspectos, de importância igual à dos dois precedentes, é a autonomia quase absoluta, ao mesmo tempo que a gestão comunitária do Mir e, em consequência, a hostilidade manifesta deste último para com o Estado (BAKUNIN, 2003, pp. 29-30).

Martins (1981) observa que o camponês e suas lutas em meio a essa “esquizofrenia doutrinária” e política ideológica se amolda e ora serve aos interesses de uma elite política que o flexibiliza tendo em vista interesses, e ora o torna estranho a tais ações que os esmaga pelo desenvolvimento desigual do capitalismo acumulador.

O que se liga à suposição de que, no processo político, o campesinato só pode ter uma presença passiva e subordinada – isto é, subordinada à perspectiva, ao jogo e aos interesses de outra classe social (conservadoramente, à burguesia ou aos proprietários de terra; revolucionariamente, ao proletariado). A possibilidade de o campesinato falar sua própria linguagem de classe perturba os esquemas de interpretação, as posições partidárias, a lógica férrea e enferrujada do economicismo desenvolvimentista (MARTINS, 1981, p. 12).

Assim, o camponês como ser político emerge para buscar seus interesses como cidadão, principalmente ligado ao direito à terra, contudo, essa emergência foi encoberta pela Ditadura Empresarial - Militar em 1964, que sufocou e massacróu os movimentos do campo e da cidade, os quais tornam a tomar força apenas em meados dos anos 1980 após a redemocratização.

Acerca dessa questão, Oliveira (2001) escreve que:

[...] a luta pela terra desenvolvida pelos camponeses no Brasil é uma luta específica, moderna, característica particular do século XX. Entendo que o século passado foi, por excelência, uma época de formação e consolidação do campesinato brasileiro enquanto classe social (OLIVEIRA, 2001, p. 189).

Para Marques (2008), o camponês é:

[...] um migrante e sua expropriação não têm representado uma ruptura total de seus vínculos com a terra. A maioria deles mantém alguma relação com o campo, seja ela mais próxima ou mais distante – relação direta de trabalho, vínculos familiares, relação de origem etc. O que explica, em parte, a permanência entre eles de um conjunto de símbolos e valores que remetem a uma ordem moral ou lógica tradicional e a possibilidade de o acesso à terra se apresen-

tar como uma alternativa para pobres do campo e da cidade que buscam assegurar a sua sobrevivência mantendo a dignidade do trabalhador (MARQUES, 2008, p. 65).

Neste sentido, a história da migração camponesa que ocorreu no Brasil moldou este sujeito a situações extremas de miséria e marginalização social. Contudo, é interessante destacar que o camponês como sujeito político, que busca seu lugar mesmo que a centralidade do poder político tradicional o coloque sempre a margem, subalternizando-o ou mesmo esgotando completamente sua possibilidade de reprodução, emergiu em lutas e organizações sociais no Brasil, seja no Sul brasileiro com as experiências autogestionárias, ou no Nordeste nas lutas sem terras das organizações camponesas, primeiro com o apoio do Partido Comunista Brasileiro - PCB e depois sendo fortemente abraçados pela Teologia da Libertação da Igreja Católica, ao mesmo tempo que se consolidava a presença dos sindicatos no campo.

O camponês é carregado de características e complexidades e tem, na unidade de produção familiar, a centralidade do seu trabalho e mão de obra, sempre ligado à terra/território, seja por afeto ou cultivo, não busca acúmulo de capital diferenciando-se assim, de um microempresário familiar, microprodutor familiar, ou agricultor familiar, ele busca seu autossustento e autonomia econômica e alimentar. O camponês cultiva quase tudo aquilo que precisa para sua alimentação e da sua família, sendo poliprodutor e tendo algumas características únicas, como destacam Carvalho e Costa (2012):

- Os saberes e as experiências de produção vivenciados pelas famílias camponesas são referenciais importantes para a reprodução de novos ciclos produtivos;
- As práticas tradicionais, o intercâmbio de informações entre vizinhos, parentes e compadres, o senso comum, assim como a incorporação gradativa e crítica de informações sobre as inovações tecnológicas que se apresentam nos mercados, constituem um amálgama que contribui para as decisões familiares sobre o que fazer;

- O uso da terra pode ocorrer de maneira direta pela família, em parceria com outras famílias vizinhas ou parentes, em coletivos mais amplos ou com partes do lote arrendados a terceiros;
- Há diversificação de cultivos e criações, alternativa de utilização dos produtos obtidos, seja para o uso direto da família, seja para usufruir de oportunidades nos mercados, e presença de diversas combinações entre produção, coleta e extrativismo;
- A unidade de produção camponesa pode produzir artesanalmente e fazer o beneficiamento primário de produtos e subprodutos;
- Existe garantia de fontes diversas de rendimentos monetários para a família, desde a venda da produção até a de remuneração para dias de serviço de membros da família;
- A solidariedade comunitária (troca de dias de serviço, festividades, celebrações), as crenças e os valores religiosos por vezes empregados as práticas da produção;
- Estão presentes elementos da cultura patronal;
- E, fim, mas não finalmente, existem relações afetivas e simbólicas com as plantas, os animais, as águas, os sítios de infância, com a paisagem... e com o tempo (CARVALHO; COSTA, 2012, p. 27).

Neste sentido, a economia camponesa entendida nos estudos de Chayanov (2014) traz alinhamentos de características centradas na mão de obra familiar sem influência externa “(...) a família e as relações que dela ressaltam têm que ser o único elemento organizador da economia sem assalariados. (...) quantidade de bens materiais absolutamente necessários à família.” (2014, p. 195). Contudo, ao longo da jornada até os dias atuais o camponês incorporou alguns mecanismos em suas características e também em seu modo econômico, como é o caso do trabalho acessório, que visa o fortalecimento da centralidade da família mesmo que um membro precise trabalhar fora do núcleo familiar, mas concentrando o valor ganho no caixa comum a todos da família.

Havia um “modo de produção doméstico”, distinto do escravismo, feudalismo e capitalismo. Seu modo partia do grupo doméstico individual, cujo objetivo básico seria garantir a satisfação de suas necessidades, e não a realização do lucro, razão pela qual o campesinato não deveria ser considerado como uma forma de capitalismo incipiente, o núcleo de sua teoria está no princípio subjetivo do equilíbrio entre necessidades e subsistência e rejeição do trabalho manual além de determinado limite [...] (WOORTMANN, 2014, p. 231).

Assim, tendo como substrato o solo, o camponês e sua família utiliza-o de várias formas, diferenciando-se de outras classes sociais, no caso do cultivo se faz a partir de técnicas e formas de utilização que visam o menor grau de degradação do solo e da vegetação, sempre respeitando a natureza, a fauna e a flora, pois as mesmas são tidas com afeto e com ligações mais centradas nas interações mútuas entre ambos. Tem-se a compreensão de que é a partir do solo é se fazem ou se expandem as demais relações, é do solo que vinga a morada, as culturas, os cultivos, a religiosidade e as relações mais diversas que hora são simétricas/assimétricas hora são rígidas e ainda mais divergentes.

Para Terra e Rodrigues (2018), o camponês é tido não apenas pelo modo de vida, mas pelas características sociais, econômicas, culturais e outras tantas, que compõem seu modo tradicional de se ligar à terra. “Hoje, ele traz consigo muito mais que as marcas de uma vida penosa na lida com a terra: porta profundas marcas de luta e enfrentamento para se manter. [...] não busca acúmulo de capital diferenciando-se” (TERRA; RODRIGUES, 2018, p. 249).

Territorialidades camponesas e o território camponês

O “território camponês” é uma terminologia nova que vem tomando forma ao longo dos últimos 25 anos, e tem como principais autores o professor Ariovaldo Umbelino de Oliveira – USP (1988, 1999, 2001, 2007) e o professor Bernardo Mançano Fernandes – UNESP/Presidente Prudente (1996, 2007, 2008,

2012)⁷, que ao longo de suas vidas acadêmicas têm se dedicado a estudar os movimentos e conflitos socioterritoriais, a formação do movimento dos trabalhadores sem-terra entre outros temas de enfoques da questão agrária brasileira e da América Latina. Também podemos destacar os trabalhos de Fabrini (2002) e Oliveira (1988, 2001).

Fernandes (2012) conceitua o que seria de fato o território camponês e sua complexibilidade afirmando que:

O território camponês é o espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência. O território camponês é uma unidade de produção familiar e local de residência da família, que muitas vezes pode ser constituída de mais de uma família. Esse território é predominantemente agropecuário, e contribui com a maior parte da produção de alimentos saudáveis, consumidos principalmente pelas populações urbanas (FERNANDES, 2012, p. 744).

O autor também destaca que o território camponês pode ser entendido de duas formas, sendo elas a *fração* e a *unidade*.

O território camponês entendido como fração ou como unidade é o sítio, o lote, a propriedade familiar ou comunitária, assim como também é a comunidade, o assentamento, um município onde predominam as comunidades camponesas (Marques, 2000 e 2008). Esse território pode ser analisado como uma unidade econômica, como o fez Chayanov (1974), ao estudar a sua organização a partir da lógica do trabalho familiar. Desde uma referência absoluta, como lugar da unidade familiar, até uma referência relativa, como uma região, pode-se falar em territórios camponeses de várias escalas – como o Nordeste, o maior território camponês do país, considerando que na região se concentra o maior número de famílias camponesas do Brasil (FERNANDES, 2012, p. 744).

Assim, o território camponês seria a menor das partes de um território, ou seja, onde as relações são mais estreitas com a terra/solo e as territorialidades funcionam de modo horizontal

⁷Em nossas pesquisas bibliográficas não encontramos nenhum outro autor que utilize a terminologia “território camponês” antes de Oliveira e Fernandes em suas obras. Isso não quer dizer que não haja, já que não temos acesso à totalidade das obras em uma escala global.

na família com o espaço vivido no cotidiano das relações locais, essa conjuntura se reflete muito bem nas áreas de assentamento de reforma agrária⁸ que são hoje o maior “resultado da luta do campesinato de constituir um territórios de resistência e de reprodução de relações camponesas” (FABRINI, 2002).

Desta forma, é nos assentamentos de reforma agrária que os camponeses produzem e reproduzem relações sociais, ambientais e de produção, garantindo ao camponês a possibilidade de ser e existir como sujeito social e político em seu território - o território camponês. Como afirma Fabrini (2002), o assentamento dos sem-terra é o espaço onde se materializa o território camponês.

Pode-se dizer, então, que o território camponês é uma unidade espacial, mas também é o desdobramento dessa unidade, caracterizada pelo modo de uso desse espaço que chamamos de território, por causa de uma questão essencial que é a razão de sua existência. A unidade espacial se transforma em território camponês quando compreendemos que a relação social que constrói esse espaço é o trabalho familiar, associativo, comunitário, cooperativo, para o qual a reprodução da família e da comunidade é fundamental. A prática dessa relação social assegura a existência do território camponês, que, por sua vez, promove a reprodução dessa relação social. Essas relações sociais e seus territórios são construídos e produzidos, mediante a resistência, por uma infinidade de culturas camponesas em todo o mundo, num processo de enfrentamento permanente com as relações capitalistas (FERNANDES, 2012, p. 744).

O território do assentamento de reforma agrária é território camponês que foi/é territorializado pelos camponeses organizados nos movimentos sociais de luta e resistência pela terra e, portanto, “produto concreto da luta de classes travada na sociedade no processo de produção da sua existência” (OLIVEIRA,

⁸A atual política de reforma agrária que vigora no Brasil, na nossa concepção, não há de fato uma “Reforma Agrária” mais sim uma política de amenizar conflitos, ou de apagar chamas, não há uma política efetiva que modifica as estruturas de poder do país, muito menos distribuição de terras que faça valer a legislação federal. (Lei n°. 4.504/64 em seu artigo 2º que afirma: “é assegurada a todos a oportunidade de acesso à propriedade da terra, condicionada pela sua função social, na forma prevista na lei).

1999). Sendo o projeto de assentamento uma fração territorial, onde vivem as famílias camponesas, e que contém projetos de classe e poder, um bom exemplo desses projetos de poder é a organização dos assentamentos do MST (Figura 1).

Figura 1. Estrutura organizacional do MST Brasil



Fonte: RODRIGUES, 2019.

Seu modo de organização é sempre balizado em doze pilares (saúde, direitos humanos, gênero, educação, produção, etc.) muito importantes na luta camponesa, pois garantem o autoconsumo e a reprodução das famílias nos acampamentos durante as ocupações. Assim como a identidade do território camponês, pois além de estarem na área por tempo indeterminado (ao ocuparem uma área, as famílias se estruturam para permanecer nela o tempo necessário à obtenção da mesma ou de uma área vizinha, no entanto, também, estão prontos para se retirar da área caso haja uma ordem judicial, parecer favorável ao proprietário da área ou um confronto), as moradias dos acampamentos são constituídas de lonas, o que marcou o movimento. As famílias permanecem “debaixo da lona preta”, até a obtenção da posse da terra, ou de área destinada à reforma agrária.

Na conjuntura política e social do país, sem luta não há terra para o campesinato brasileiro. Sem a terra para o trabalho das famílias camponesas, não há possibilidade de relações sociais nos espaços geográficos e muito menos de territorializações camponesas. Neste sentido, hoje, o principal retrato do

território camponês são os acampamentos, constituídos a partir da ocupação de latifúndios, e sendo luta territorial acirrada porque é luta para existência no território, sob enfrentamento direto da ordem e dominação das relações sociais.

Para as famílias camponesas assentadas, lutar no território continua sendo uma ação cotidiana, ainda que estejam em uma etapa superior do processo de territorialização. Fabrini (2002, p. 282) considera que “a luta pela terra, é mais do que uma luta por terra. É luta pela possibilidade de existência, *territorialização das relações camponesas* e de solapamento de uma ordem social regida pelo capital.”

Sobre esse processo, Oliveira (1988) assevera que a construção do território camponês, envolve um conjunto de procedimentos “simultaneamente construção, destruição, manutenção e transformação [...] É em síntese a unidade dialética, portanto contraditória, da espacialidade que a sociedade tem e desenvolve (OLIVEIRA, 1988, p. 2).

De forma entrelaçada, tramada e marginalizada as famílias camponesas vivem nas ocupações, nos assentamentos, nos espaços às margens das rodovias, resistindo, criando e formando os territórios camponeses. Estabelecendo as centralidades deste território nas relações não capitalistas, que se materializam em alguns pontos das comunidades camponesas, ou pontos perto das casas dessas famílias, como os centros comunitários onde juntam-se as famílias para as articulações, as praças, e os campos de futebol, espaços esses onde se vive e se praticam as ações comunitárias e a solidariedade entre as pessoas e as famílias.

Assim o território camponês é materializado nas áreas de produção, na casa/fábrica de farinha, nas feiras, nas relações espaciais curtas entre as famílias, que são praticadas e vividas nas ações coletivas, na sua dimensão econômica, social e cultural. Acontecendo assim a afirmação e a materialização do modo de vida camponês e do seu território, sendo esta uma etapa preciosa do sistema de adição de poder ao território vivido/conquistado pela classe camponesa e do coletivo das famílias em ascendência com as frações territoriais conquistadas.

Considerações finais

Procurou-se elucidar aqui que a categoria geográfica território e a categoria analítica campesinato reúnem noções de vida, de espaço social e de espaço vivido, cultura, economia e forma social. O território podendo ainda ser interpretado como resultado de uma apropriação político-econômica e/ou simbólico-cultural do espaço por grupos sociais que imprimem uma representação particular a este território a partir de uma construção social e histórica.

Os diversos autores mencionados apontam para a existência múltiplas de territórios (concretos e simbólicos) e territorialidades (individuais e coletivas), que se sobrepõem no espaço geográfico e que são multidimensionais e multiescalares. Isso significa que, além do território estruturado a partir de uma lógica político-econômica, que traz um sentido de poder, de caráter mais funcional, o território também remete à construção de pertencimento, de identidade coletiva, como experiências concretas do espaço social.

Já o camponês é tido não apenas pelo modo de vida, mas pelas características políticas e econômicas, também, que compõem seu modo tradicional de se ligar ao território. Hoje, ele traz consigo muito mais que as marcas de uma vida penosa na lida com a terra: porta profundas marcas de luta e enfrentamento para se manter. Não busca acúmulo de capital, diferenciando-se do agricultor familiar e outras categorias já engolidas pelo capitalismo no campo.

Assim o território camponês é materializado nas áreas de produção, na casa/fábrica de farinha, nas feiras, nas relações curtas entre as famílias, que são praticadas e vividas em coletividade, na sua dimensão econômica, política, cultural e ambiental. É como acontece a afirmação e a materialização do modo de vida camponês e do seu território, sendo esta uma etapa preciosa na dimensão territorial do vivido/conquistado pela classe campesina e do coletivo das famílias em ascendência com as frações territoriais conquistadas.

Referências bibliográficas

ANDRADE, M. C. **A QUESTÃO DO TERRITÓRIO NO BRASIL**. SÃO PAULO: HUCITEC, 1995.

BACH, ARNOLDO MONTEIRO. **COLÔNIA CECÍLIA**. PONTA GROSSA, PR: DO AUTOR, 2011.

BAKUNIN, MIKHAIL. **ESTATISMO E ANARQUIA**. SÃO PAULO, SP: IMAGINÁRIO, 2003.

BOZZANO, H. **TERRITORIOS POSIBLES: PROCESOS, LUGARES Y ACTORES**. 3. ED. BUENOS AIRES: LUMIERE, 2017.

CARVALHO, H. M. (ORG.) **CHAYANOV E O CAMPESINATO**. SÃO PAULO, SP: EXPRESSÃO POPULAR, 2014.

_____. COSTA, F. A. AGRICULTURA CAMPONESA. IN: CALDART, R. S. ET AL. (ORG.) **DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**. RIO DE JANEIRO – SÃO PAULO: ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO, EXPRESSÃO POPULAR, 2012. P. 32 – 40.

CHAYANOV, A. V. **LA ORGANIZACIÓN DE LA UNIDAD ECONÓMICA CAMPESINA**. BUENOS AIRES: NUEVA VISIÓN, 1974.

FABRINI, J. E. **OS ASSENTAMENTOS DE TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA DO CENTRO-OESTE /PR ENQUANTO TERRITÓRIO DE RESISTÊNCIA CAMPONESA**. TESE (DOUTORADO EM GEOGRAFIA) - FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA, UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA DE PRESIDENTE PRUDENTE, PRESIDENTE PRUDENTE. 2002. 205 P.

FABRINI, J. E. **TERRITÓRIO, CLASE E MOVIMENTOS SOCIAIS NO CAMPO**. SÃO PAULO: REVISTA DA ANPEGE, v. 7, n. 7, p. 97-112, JAN./JUL. 2011.

FERNANDES, B. M. ENTENDO NOS TERRITÓRIOS DOS TERRITÓRIOS. IN: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (ORG.) **CAMPESINATO E TERRITÓRIO EM DISPUTA**. SÃO PAULO, SP: EXPRESSÃO POPULAR, 2008.

_____. **MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA (MST)**. IN: CALDART, R. S. ET AL. (ORG.) **DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**. RIO DE JANEIRO – SÃO PAULO: ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO, EXPRESSÃO POPULAR, 2012. P. 496-507.

_____. **MST: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA: FORMAÇÃO E TERRITORIALIZAÇÃO EM SÃO PAULO.** SÃO PAULO, SP: HUCITEC, 1996.

_____. **QUESTÃO AGRÁRIA: CONFLITUALIDADE E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL.** IN: BUAINAIN, A. M. (ED.). **LUTA PELA TERRA, REFORMA AGRÁRIA E GESTÃO DE CONFLITOS NO BRASIL.** CAMPINAS, SP: UNICAMP, 2007.

GOTTMANN, J. **A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE TERRITÓRIO.** BOLETIM CAMPINEIRO DE GEOGRAFIA, v. 2, n. 3, 2012.

HAESBAERT, R. **DOS MÚLTIPLOS TERRITÓRIOS À MULTITERRITORIALIDADE.** PORTO ALEGRE, RS, 2004.

_____. **DA DESTERRITORIALIZAÇÃO À MULTITERRITORIALIDADE.** ANAIS DO **X ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA – 20 A 26 DE MARÇO DE 2005 – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO.**

_____. **O MITO DA DESTERRITORIALIZAÇÃO: DO “FIM DOS TERRITÓRIOS” À MULTITERRITORIALIDADE.** RIO DE JANEIRO, RJ: BERTRAND BRASIL, 2011.

_____. **TERRITÓRIOS ALTERNATIVOS.** SÃO PAULO, SP: CONTEXTO, 2002.

MARQUES, I. M. M. **A ATUALIDADE DO USO DO CONCEITO DE CAMPONÊS.** PRESIDENTE PRUDENTE: **REVISTA NERA – ANO 11, N. 12 – JANEIRO/JUNHO DE 2008.**

MARTINS, J. S. **OS CAMPONESES E A POLÍTICA NO BRASIL: AS LUTAS SOCIAIS NO CAMPO E SEU LUGAR NO PROCESSO POLÍTICO.** PETRÓPOLIS, RJ: VOZES, 1981.

MARX, K. “O 18 DE BRUMÁRIO DE LUÍS BONAPARTE.” IN: MARX, K. **MANUSCRITOS ECONÔMICO-FILOSÓFICOS E OUTROS TEXTOS: SELEÇÃO DE TEXTOS DE JOSÉ ARTHUR GIANNOTTI.** 2. ED. SÃO PAULO, SP: ABRIL CULTURAL, 1978. (OS PENSADORES).

NETTO, J. P. **INTRODUÇÃO AO ESTUDO DO MÉTODO DE MARX.** SÃO PAULO, SP: EXPRESSÃO POPULAR, 2011.

OLIVEIRA, A. U. **A AGRICULTURA CAMPONESA NO BRASIL.** 4. ED. SÃO PAULO, SP: CONTEXTO, 2001.

_____. **A GEOGRAFIA DAS LUTAS NO CAMPO.** SÃO PAULO, SP: CONTEXTO, 1988.

_____. A GEOGRAFIA AGRÁRIA E AS TRANSFORMAÇÕES TERRITORIAIS RECENTES NO CAMPO BRASILEIRO. IN: CARLOS, A. F. A. (ORG.) **Novos CAMINHOS DA GEOGRAFIA.** COLEÇÃO CAMINHOS DA GEOGRAFIA. SÃO PAULO, SP: CONTEXTO, 1999.

_____. **MODO CAPITALISTA DE PRODUÇÃO, AGRICULTURA E REFORMA AGRÁRIA.** SÃO PAULO, SP: LABUR EDIÇÕES, 2007.

PISCIOTTA, K. **PESQUISA CIENTÍFICA EM UNIDADES DE CONSERVAÇÃO DA MATA ATLÂNTICA PAULISTA. 2003.** DISSERTAÇÃO (MESTRADO). PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA AMBIENTAL DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO, 2003.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **DE SABERES E DE TERRITÓRIOS - DIVERSIDADE E EMANCIPAÇÃO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA LATINO-AMERICANA.** NITERÓI, RJ: 2006.

RAFFESTIN, C. **POR UMA GEOGRAFIA DO PODER.** TRAD. MARIA CECÍLIA FRANÇA. SÃO PAULO, SP: ÁTICA, 1993.

RODRIGUES, EDGAR. **HISTÓRIA DO MOVIMENTO ANARQUISTA NO BRASIL.** FLORIANÓPOLIS, SC: INSULAR, 1999.

SANTOS, M. ET AL. O PAPEL ATIVO DA GEOGRAFIA: UM MANIFESTO. **XII ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS.** (ANAIS) FLORIANÓPOLIS, 2000.

_____. **TÉCNICA ESPAÇO TEMPO – GLOBALIZAÇÃO E MEIO TÉCNICO-CIENTÍFICO-INFORMACIONAL.** 5. ED. SÃO PAULO, SP: EdUSP, 2011.

SAQUET, M, A. **AS DIFERENTES ABORDAGENS DO TERRITÓRIO E A APREENSÃO DO MOVIMENTO E DA (I)MATERIALIDADE.** GEOSUL, FLORIANÓPOLIS, JAN./JUN. 2007.

_____. EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA CATEGORIA GEOGRÁFICA TERRITÓRIO E A SUA ATUAL MULTIPLICIDADE INTERPRETATIVA. **CADERNO PRUDENTINO DE GEOGRAFIA,** nº31, VOL.1, 2009.

TERRA, A.; RODRIGUES, V. V. CONFLITOS SOCIOTERRITORIAIS ENTRE CAMPONESES E SOJICULTORES NO MUNICÍPIO DE BALSAS MARANHÃO. IN: SANTOS, L. C. A. ET AL. (ORG.) **GEOGRAFIA: TRABALHO, SOCIEDADE E**

MEIO AMBIENTE. SÃO LUÍS, MA: EDITORA UEMA, 2018.

VERGARA, S. **CONSTANT. PROJETOS E RELATÓRIOS DE PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO.** SÃO PAULO, SP: ATLAS, 2004.

WOORTMANN, K. O MODO DE PRODUÇÃO DOMÉSTICO EM DUAS PERSPECTIVAS: CHAYANOV E SAHLINS. IN: CARVALHO, H. M. (ORG.) **CHAYANOV E O CAMPESINATO.** SÃO PAULO, SP: EXPRESSÃO POPULAR, 2014.

Indicações Geográficas no Estado do Pará: projetos em desenvolvimento e produtos potenciais¹

Stéphanie Oliveira da Silva

Benedito Ely Valente da Cruz

Pedro Henrique Gomes de Almeida

Introdução

As Indicações Geográficas (IGs) surgiram na antiguidade e tinham como objetivo a prevenção de falsificações (CERDAN, 2014). Esse tipo de signo distintivo é mais difundido nos países que fazem parte da União Europeia, os quais foram pioneiros no reconhecimento, valorização e normatização de produtos identificados pela sua origem. No Brasil, foi só a partir de 1996, com a entrada em vigor da Lei N° 9.279 (Propriedade Industrial) que esses produtos passaram a ser reconhecidos e fomentados no âmbito do território nacional.

A relevância das IGs relaciona-se ao seu potencial de proteger e promover o desenvolvimento dos espaços geográficos onde esses produtos são produzidos ou têm ocorrência. No entanto, é imprescindível compreender os processos históricos, sociais, naturais que classificam esse produto como notório e passível ao reconhecimento por meio de um signo de distinção e diferenciação, como é o caso das Indicações Geográficas.

No estado do Pará, a grande biodiversidade e a existência de produtos típicos apontam para uma perspectiva promissora para esse tipo de signo distintivo. Porém, até o presente momento (fevereiro de 2020), existe apenas um (1) registro de IG no estado e dois (02) depósitos no INPI, sendo que um desses depósitos, o Queijo do Marajó, está em fase final de liberação pelo Instituto Nacional de Propriedade Industrial (INPI). A pes-

¹Este artigo é vinculado ao Projeto de pesquisa de iniciação científica – PIBIC/FAPESPA, intitulado “As Indicações Geográficas (IGs) como alternativas de desenvolvimento territorial na Amazônia: identificação e caracterização de produtos com potencial para IGs no estado do Pará”. Por conta disso, gostaríamos de agradecer à Universidade do Estado do Pará – UEPA e pelo financiamento da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará – FAPESPA.

quisa aqui apresentada discorre sobre o fomento das IGs no estado do Pará. Para tanto, analisaremos a IGP Tomé-Açú, os projetos de IGPs da Farinha de Bragança e do Queijo do Marajó e produtos potenciais identificados pela pesquisa.

O texto inicialmente discute o conceito de território, visto que a partir dele são identificados os produtos e/ou serviços diferenciados que podem ser objetos de uma IG. Aliada a esta conceituação, são discutidos os conceitos de recursos, ativos e identidade territorial. Por meio desta discussão, chega-se ao conceito de desenvolvimento, objeto das IGs. Na sequência, é apresentado o contexto histórico e criação do marco regulatório das Indicações Geográficas no Brasil e os motivos que impulsionaram a mudança do mercado agroalimentar e a valorização de produtos de origem. Por fim, são retratados os produtos de IGs no estado do Pará, destacando os três (03) projetos mais avançados e os produtos potenciais identificados na pesquisa.

Metodologia

A metodologia fundamentou-se em pesquisas bibliográficas em livros, periódicos científicos, dissertações e teses relacionadas ao tema das indicações geográficas e sua correlação ao desenvolvimento territorial. A leitura desse material nos aproximou do estado da arte desta temática e do referencial teórico da pesquisa. A pesquisa documental nos principais órgãos envolvidos nos projetos de Indicação Geográfica possibilitou a identificação dos principais produtos/projetos fomentados no estado do Pará. A participação em eventos, palestras, seminários e workshops especializados no tema também foi uma estratégia utilizada na pesquisa, por meio da qual se acessou informações dos órgãos oficiais. Por fim, ocorreram trabalhos de campo em duas feiras de Belém do Pará, na qual foram realizadas entrevistas, aplicação de questionário aos feirantes e registros fotográficos com o intuito de identificar produtos potenciais à indicação geográfica.

Território, identidade e desenvolvimento

O território na geografia é um conceito polissêmico e complexo. Dentre as interpretações, uma das mais clássicas refe-

re-se à proposição de Raffestin (1993) para quem o território emerge do espaço por meio das ações dos atores sociais, resultando numa determinada territorialização, onde estão presentes sistemas existenciais, produtivistas, além de relações de poder entre os atores e destes com a natureza.

Dialogando com Raffestin (1993) acerca do conceito de território, Dallabrida e Fernández (2008, p. 40) compreendem-no como:

Uma fração do espaço historicamente construída através das inter-relações dos atores sociais, econômicos e institucionais que atuam neste âmbito espacial, apropriada a partir de relações de poder sustentadas em motivações políticas, sociais, ambientais, econômicas, culturais ou religiosas, emanadas do Estado, de grupos sociais ou corporativos, instituições ou indivíduos.

Desta forma, é observado que existem muitos atores sociais e institucionais inseridos no território, e que desempenham suas ações por meio das relações de poder buscando atingir objetivos específicos.

Na análise do território, uma das suas dimensões é a existência de recursos, sejam eles biofísicos ou humanos, como o petróleo, água, minérios, alimentos, localização, serviços etc. Para Pecqueur (2005, p.13) existem dois tipos de recursos, os genéricos e os específicos, os primeiros caracterizando-se pelos custos comparativos e os segundos, pelas vantagens diferenciais dos produtos ancorados territorialmente. Para o autor, os recursos apresentam-se como um potencial latente ou virtual que, por meio dos atores, condições de produção e de tecnologia, podem resultar em ativos territoriais.

O processo descrito anteriormente é conceituado como especificação de recursos. Por meio desse processo, ocorre a ativação do recurso e, conseqüentemente, a diferenciação do território, o que permite a transposição do regime de concorrência baseado na produção de *standard* ou produtos *commodities*” por produtos de origem e com identidade territorial. Logo, especificar os recursos é uma maneira diferenciada de reconhecer e distinguir as características que determinado território tem em relação aos outros, valorizando o território e os processos de produção existente em seu interior (DERNARDIN e SULZBACH, 2010, p.221).

Daí poder falar em identidade territorial, um dos conceitos-chaves, pois essa está associada com o processo de especificação dos ativos/ recursos. Para Maiorki (2014, p.43) “identidade territorial é a expressão cultural e do estoque de fatores endógenos que identificam este território”. Este conceito evidencia os elementos materiais, imateriais ou construídos socialmente que são específicos e identificam cada território.

Para Dullius, Froehlich e Vendruscolo (2008, p. 5-6) é possível aferir a relação entre identidade territorial e os aspectos sociais e econômicos. Segundo os autores,

As articulações entre território, identidade, cultura e mercado permitem, portanto, a interpretação de um espaço geográfico, permeado por uma identidade construída socialmente, formando laços de proximidade e interdependência e possibilitando qualidade e vantagens aos produtos e serviços locais, conferindo-lhes maior competitividade e, portanto, forma de acesso aos mercados. Da mesma forma, pode-se vislumbrar novas habilidades e capacidades dos atores locais, como forma de aproveitamento dos recursos disponíveis, significando um processo de desenvolvimento de forma endógena.

Dessa forma, são perceptíveis diferentes possibilidades e oportunidades decorrentes da articulação entre o território, identidade, cultura e mercado. O reconhecimento da identidade como uma construção social abarca um leque de elementos que constitui a formação de muitos territórios, seja envolvendo o modo de vida, a tradição, os conhecimentos, o pertencimento e as resistências, características estas presentes em muitos grupos. Consequentemente, esses elementos sociais, aliados ao desenvolvimento de técnicas e manejos dos recursos naturais, são introduzidos aos produtos e serviços produzidos pelos grupos, resultando em um produto singular, com uma qualidade e valor agregado.

Contemporaneamente, é perceptível um grande interesse dos consumidores por produtos com identidade territorial, ou seja, produtos com valor histórico e origem de produção conhecida. Estas especificidades acabam gerando vantagens econômicas por serem produtos diferenciados e notórios (PECQUEUR, 2005; DALLABRIDA, 2012; CRUZ E HESPANHOL, 2018).

Um dos grandes motivos dessa nova dinâmica está relacionado com a segmentação do mercado agroalimentar, sendo os produtos com tipicidade diferenciadas por conta da sua identidade, logo, estas características são consideradas estratégicas e usadas como indutoras e promotoras de um desenvolvimento local (DULLIUS, FROEHLICH E VENDRUSCOLO, 2008, p. 8).

Para Dullius, Froehlich e Vendruscolo (2008, p.3).

A dimensão territorial do desenvolvimento enfatiza o estudo das redes, convenções e instituições que permitem ações cooperativas capazes de enriquecer o tecido social de uma determinada região. Essa abordagem supõe a dinamização de áreas contradizendo as teorias que relegam ao mundo rural um papel secundário no desenvolvimento contemporâneo. A ruralidade deixa de ser uma etapa do desenvolvimento social a ser superada com o avanço do progresso e urbanização, passando a ser um valor para as sociedades contemporâneas.

A interpretação trabalhada pelos autores expressa bastante o novo entendimento sobre o desenvolvimento. Assim como estes, outros pesquisadores compartilham desta mesma perspectiva enfatizando os diferentes tipos e possibilidades de desenvolvimentos (DALLABRIDA E FERNANDEZ, 2008; DULLIUS, FROEHLICH E VENDRUSCOLO, 2008; DERNARDIN E SULZBACH, 2010; PECQUEUR, 2005).

Entre as distintas abordagens de desenvolvimento, Pecqueur (2005, p.12) conceitua que “[...] o desenvolvimento territorial designa todo processo de mobilização dos atores que leve à elaboração de uma estratégia de adaptação aos limites externos, na base de uma identificação coletiva com uma cultura e um território.” Essa concepção se assemelha com a de Dallabrida e Fernandez (2008, p. 41) na qual, a sociedade organizada territorialmente, promove uma mudança estrutural, sobre os capitais e recursos (materiais e imateriais) disponíveis em seu espaço, objetivando a “[...] dinamização socioeconômica e à melhoria da qualidade de vida de sua população.”

Segundo Anjos (2012), a adoção de políticas de desenvolvimento surgiram com a criação de programas como o Programas de Desenvolvimento Rural LEADER – *Liaisons Entre Activités de*

Developement de L'Economie Rural, em português *Relações Entre Atividades de Desenvolvimento da Economia Rural e PRODER - Programa Plurirregional de Desenvolvimento e Diversificação Econômica de Zonas Rurais*, a partir de 1990, aplicados na Europa focalizavam a multifuncionalidade na agricultura, nas esferas da proteção, especificidade, turismo etc. Contribuições estas, que agregaram valor aos produtos com identidade territorial e destacam a importância que as Indicações Geográficas podem desempenhar nas questões envolvendo o desenvolvimento territorial.

O exemplo brasileiro mais marcante dessa relação é o caso da Indicação de Procedência (IP) Vale dos Vinhedos no Rio Grande do Sul. Nessa região a colonização italiana e produção vinícola, formaram uma grande cadeia produtiva que se uniu em torno de uma IG e fomentou a criação de um dos principais destinos de enoturismo do Brasil. Essa experiência colaborou para o reconhecimento de outras IGs no mesmo estado. Para Pecqueur (2005) essas experiências podem ser enquadradas como uma verdadeira “cesta de bens”. Assim, “trata-se de valorizar a identidade territorial, não por meio de um único produto, senão mediante uma cesta de bens dentro da qual um dos ‘marcadores de identidade’ pode ser o grande protagonista, a exemplo do vinho” (ANJOS, 2012. p.76). Casos como esse, de colaboração e organização de agentes públicos e privados, são referências e influenciam ações e projetos de IG em outros estados no Brasil.

As indicações geográficas e seus marcos regulatórios

A noção de indicação geográfica ocorreu de forma gradativa, onde produtores e consumidores passaram a perceber características peculiares vindas de alguns produtos de um determinado local, qualidades essas que eram típicas, diferentes, que não poderiam ser encontradas em outro lugar (BRASIL, 2014).

Dessa forma, passou-se a denominar esses produtos com notoriedade com o nome geográfico de sua procedência. Por notoriedade local, regional, nacional ou internacional Velloso et al. (2014, p.100) explicam que

[...] a notoriedade está relacionada com o reconhecimento pelo público. O produto ou serviço precisa se consolidar no tempo para que adquira notoriedade [...] todo produto tem uma história que pode ser contada, por mais recente ou limitada que ela seja, mas nem todo produto possui notoriedade. Se o produto tem notoriedade tem história. [...]

A partir disso, é possível compreender que muitos produtos têm história, no entanto só existe a notoriedade se há reconhecimento do público. Ademais, está expressa o resultado de todo um processo histórico que abrange desde a produção do produto até a chegada ao consumidor, que conseqüentemente, o identifica pela sua origem ou pelo grau de qualidade diferenciada que o mesmo carrega. O exemplo mais conhecido e pioneiro dessa questão foram os vinhos, sobretudo porque dependem do meio para sua produção. A denominação “Vinho do Porto” nasce desse processo e pode ser considerado o marco inicial da política de IG no mundo.

No entanto, a qualidade do produto depende das questões ambientais, que perpassam as condições naturais e incluem, certamente, o fator humano e social. Isso torna o conceito de indicação geográfica importante porque destaca as características de cada produto de diferentes regiões, valorizando, conseqüentemente, esse território que possui suas próprias peculiaridades.

A Europa foi a primeira a se pronunciar em relação a sinais de certificação de origem. Como os vinhos característicos possuíam muita fama, a falsificação e pirataria eram muito recorrente, até que em 1756, em Portugal, ocorreu a primeira intervenção estatal para a proteção de uma IG, quando produtores de vinho do porto recorreram ao Primeiro Ministro do Reino, Marquês de Pombal, em virtude da queda nas exportações do produto para a Inglaterra. A partir disso, mais países decidiram dar proteção às suas IGs, e em 1883 foi realizada a Convenção da União de Paris para a proteção de propriedade industrial (CUP). Todavia, esse primeiro encontro não se tornou o suficiente para alguns países europeus – França, principalmente – fazendo com que em 1891 fosse firmado o Acordo de Madri para a repressão das falsas Indicações de Procedência, ambos tinham como objetivo coibir as falsas indicações de procedên-

cia. Em 1958 foi realizado o Acordo de Lisboa, um novo avanço para a proteção das IGs, “este prevê uma proteção positiva para as IGs, na forma de denominações de origem, bem como um reconhecimento recíproco das IGs já existentes pelos países que firmam este acordo, mediante um registro internacional” (BRASIL, 2014).

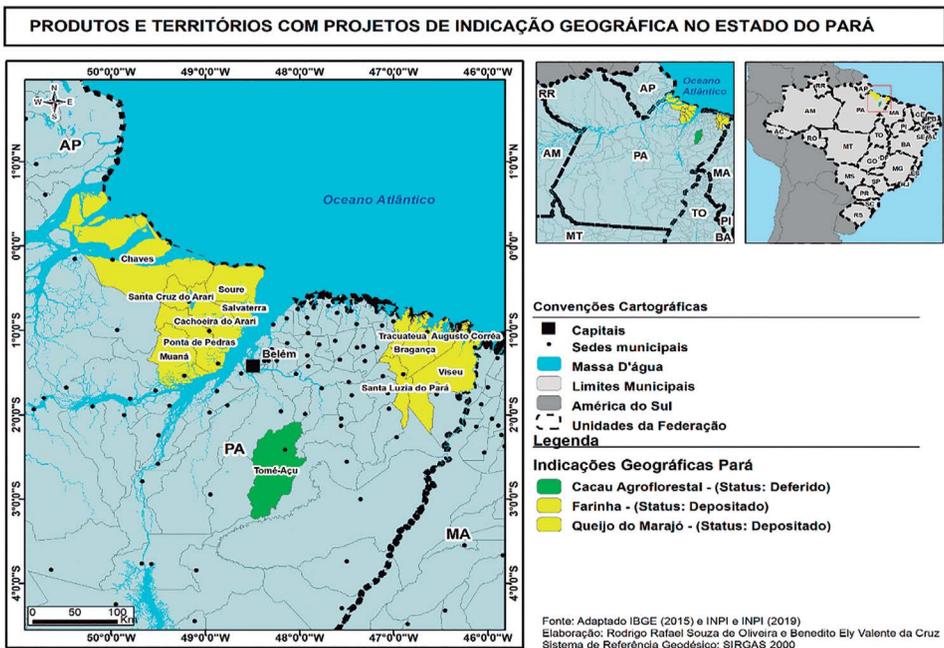
Contudo, é somente a partir de 1994, com o Acordo sobre Aspectos dos direitos de propriedade intelectual relacionados ao comércio (TRIPS ou ADIPC) que se torna obrigatório a todos os membros, e abarca o previsto pela CUP e estabelece, dentre outros, a proteção às IGs. Dessa forma, no contexto brasileiro, com a adesão a Organização Mundial do Comércio e ao TRIPS, as disposições previstas no acordo passam a constar no Brasil (BRASIL, 2014), bem como este amplia esse marco regulatório, ao prever IGs também para área de serviços.

Assim, o país promulgou o termo indicações geográficas na Lei da Propriedade Industrial 9.279 de 14 de maio de 1996 – LPI/96. Por meio desta lei é definido os tipos de IG, sendo eles Indicação de Procedência (IP) e Denominação de Origem (DO). A IP é compreendida como “nome geográfico de país, cidade, região ou localidade de seu território, que se tornou conhecido como centro de extração, produção ou fabricação de determinado produto ou de prestação de determinado serviço” (INPI, 2019). Ou seja, em uma determinada localidade, um produto ou serviço se tornou notório/famoso, a partir da sua produção específica/diferenciada. Já em relação a DO é entendida como “o nome geográfico de país, cidade, região ou localidade de seu território, que designe produto ou serviço cujas qualidades ou características se devam exclusiva ou essencialmente ao meio geográfico, incluídos fatores naturais e humanos” (INPI, 2019). Desta forma, os produtos com DO são diferenciados por conta de características ou qualidades humanas e naturais (solo, clima ou vegetação) encontradas somente naquele território. No Brasil, o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) por meio da Coordenação de Indicação Geográfica (CIG) e o Instituto Nacional de Propriedade Industrial (INPI) administram a política de IG no Brasil, o primeiro normatizando e fomentando e o segundo emitindo e controlando os registros.

Projetos de IGP's e produtos potenciais no Estado do Pará

No estado do Pará, embora o fomento das Indicações Geográficas seja recente, há uma quantidade considerável de produtos potenciais a este signo, abrangendo um conjunto amplo de produtos (frutas, farinhas, artesanato, pescados ou queijo) em seus respectivos territórios (CRUZ, 2016). Diversas organizações públicas e privadas têm se mobilizado em apoiar projetos com alguns desses produtos/territórios. Desses projetos, os mais expressivos são a IG de Tomé-Açu (já com o registro) e os projetos de IGP do Queijo do Marajó e a Farinha de Bragança (Ver FIGURA 01).

Figura 1. Projetos de IGS no estado do Pará



Fonte: Adaptado IBGE (2015) e INPI (2019). Elaboração: OLIVEIRA, R. R. S.; CRUZ, B. E. V. (2019)

Na Figura nº 01 é possível identificar o recorte territorial de cada IGP, assim como o *status* em que se encontram. A IGP do Cacau Agroflorestal de Tomé-Açu, atualmente é o único produto deferido, abrangendo somente um único município, Tomé-Açu. Diferentemente deste, os outros dois produtos/territórios estão de-

positados no INPI e encontram-se em processo de análise. A da IG da farinha de Bragança abrange cinco municípios da microrregião bragantina² (Augusto Corrêa, Bragança, Santa Luzia do Pará, Traucateua e Viseu). A IGP do queijo do Marajó com sete (07) municípios da microrregião do Arari (Chaves, Cachoeira do Arari, Muaná, Ponta de Pedras, Santa Cruz do Arari, Salvaterra e Soure).

A promoção da obtenção do registro de indicação geográfica para estes produtos, está inserida nas prioridades dos órgãos institucionais envolvidos no fomento da política de indicações geográficas no Pará, representados pelo Fórum Técnico Estadual de Indicações Geográficas e Marcas Coletivas do Estado do Pará.³

IGP TOMÉ-AÇU: Uma certificação para amêndoas de cacau agroflorestal

O registro da primeira Indicação Geográfica paraense aconteceu no ano de 2019 e foi destinada a Associação Cultural e Fomento Agrícola de Tomé-Açu (ACTA), braço associativo da Cooperativa Agrícola Mista de Tomé-Açu (CAMTA). A delimitação geográfica desta IG compete a todo o município de Tomé-Açu, pertencente à Mesorregião do nordeste paraense.

A agricultura do município adota o Sistema Agroflorestal de Tomé-Açu – SAFTA, onde estão presentes a produção de hortaliças e de outras culturas como a pimenta-do-reino, açaí, maracujá, cupuaçu, acerola, cacau e outras. Esse sistema auxilia a recuperação de uma floresta, tornando sustentável a produção cacauera, possibilitando uma melhora e aumento na produção, inspirada técnica de policultivo utilizados por ribeirinhos, na qual reproduz a dinâmica biodiversa da floresta (CAMTA, 2020).

² Segundo a Divisão regional do Brasil elaborada pelo IBGE em 2017, as classificações Macrorregiões e Microrregiões foram atualizadas e ampliadas as denominações de Região Geográfica Intermediárias e Regiões Geográficas Imediatas (IBGE, 2017)

³ O Fórum Técnico Estadual de Indicações Geográficas e Marcas coletivas do Estado do Pará, tem como função estudar e propor diretrizes e políticas governamentais para a criação de uma Política Estadual de Indicações Geográficas, em virtude disso possui relações com os planejamentos turísticos entre outras atividades envolvidas na temática. (Fórum Técnico Estadual de Indicações Geográficas e Marcas Coletivas do Estado do Pará, 2016). Entre os membros deste estão representantes do poder público estadual, de órgãos federais, entidades privadas e organizações não-governamentais.

A cultura do cacau foi introduzida pelos imigrantes japoneses, em 1929, como uma forma de estabelecer o cultivo de uma espécie nativa da região amazônica, porém um ataque de pragas e a dificuldade de utilização das técnicas de cultivo local, fizeram a produção de cacau ser abandonada. Na década de 70, através de um projeto voltado para a recuperação da cultura do cacau em Tomé Açu, o estado do Pará voltou a se tornar um grande produtor de cacau (SEBRAE, 2019). Atualmente, muitas famílias de origem nipônica se concentram no atual município de Tomé-Açu, no qual sempre estão preservando e difundindo sua cultura, história, costumes e técnicas de agricultura.

Figura 2. Plantação de cacau no Sistema Agroflorestal de Tomé- Açu – SAFTA



Fonte: Palestra de Alberto Keiti Oppata e Fabiano Soares Andrade, reunião no fórum de indicação geográfica, 2018.

Conseqüentemente esse sistema, o saber-fazer, o sabor diferenciado e a história envolvendo o compartilhamento de conhecimentos nipônicos e amazônicos contribuíram para que esse produto ganhasse o mercado internacional, a exemplo do mercado japonês. É nesse sentido que se configura o anseio em obter o selo de IG, pois a demanda do mercado japonês exigia uma certificação que comprovasse a procedência do produto, ressaltando, assim, a sua origem, o território e os produtores (CRUZ, 2017; SEBRAE, 2019).

Atualmente a Empresa Meiji, uma das maiores produtoras de chocolate do Japão, importa as amêndoas de cacau de Tomé-Açu para a produção de barras de chocolate. A exportação das amêndoas passa por um sistema de seleção que vai desde o plantio do cacau até a fase de secagem, seleção nas dimensões e peso ideais para a venda do produto. O produto é comercializado em conveniências e possui o selo de procedência de Tomé Açu, como pode ser observado na Figura 03.

Figura 3. Signo da IGP Tomé-Açu e do projeto da rota da imigração japonesa



Fonte: INPI, 2019.

Associado a IGP Tomé-Açu foi lançado o projeto da Rota da Imigração japonesa, na qual executa estratégias para a promoção de outras cadeias de culturas como a da pimenta-do-reino, do açaí, do cupuaçu, da castanha, da pitaya.

Figura 4. Representação gráfica da Rota da Imigração japonesa



Fonte: Palestra de Alberto Keiti Oppata e Fabiano Soares Andrade, reunião no fórum de indicação geográfica, 2018

São incluídos nesta ainda a rota histórica e turística do município, como o Museu e a Casa do Imigrante Japonês, o Templo Budista, o Campo de Esportes. Estas medidas são apresentadas nos eventos e fóruns relacionados a IG e sua implementação no Pará, e contam com apoio institucional público e privado.

IGP DO MARAJÓ: A proteção do queijo artesanal de búfala do Marajó

A introdução dos búfalos no território marajoara se deu por meio do fazendeiro Vicente Chermont de Miranda, no final do século XIX (CRUZ, 2017, p.208). A partir disso, esses animais passaram a desempenhar diversas funcionalidades na ilha, seja nas atividades envolvendo a alimentação, com a utilização da carne, do leite e conseqüentemente do queijo; como decoração e vestuário com o couro, chifres, ossos; ou ainda empregados como um tipo transporte, de mercadorias ou pessoas.

Em virtude do leque de funcionalidades, a ilha do Marajó se tornou conhecida por abrigar estes animais, além de obter grande notoriedade por conta da produção dos queijos de búfalo. Este reconhecimento é resultado do alto grau de qualidade decorrentes de um saber-fazer específico dos produtores marajoaras.

Dado essa fama do produto ligado ao território, iniciou o processo de fomento da indicação geográfica do queijo, na qual reúne um grande aparato institucional ao apoio deste registro sendo eles o MAPA, a Secretaria de Turismo do Pará (SETUR-PA), a Secretaria de Estado de Desenvolvimento Agropecuário e da Pesca (SEDAP), a Agência de Defesa Agropecuária do Estado do Pará (ADEPARA), o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e outros. Essa parceria é demonstrada na inserção do produto em diversos eventos relacionados a discussão de IG, turismo e gastronomia paraense.

A IG do queijo do Marajó foi requerida pela Associação dos Produtores de Leite e Queijo do Marajó – APLQMARAJÓ, o produto em questão foi depositado em 29 de dezembro de 2018 no banco de dados do INPI (INPI, 2019). Atualmente ele se encontra em fase final

processo de liberação e caso não haja contestação junto ao INPI, o registro deve ser emitido ainda no primeiro semestre de 2019.

Figura 5. Representação Gráfica da IG de Procedência do Queijo do Marajó, 2019



Diferentemente da IG Tomé-Açú, a área geográfica deste projeto abrange sete (07) municípios pertencentes à microrregião do Arari, sendo os municípios de Cachoeira do Arari, Chaves, Muana, Ponta de Pedras, Salvaterra e Soure. Neles é encontrada a maior concentração de rebanho de Búfalo, logo são os maiores produtores de leite e queijo (CRUZ, 2017. p.31).

As instituições e os pesquisadores envolvidos no projeto da IG do Marajó acreditam que esse signo distintivo e as políticas públicas adotadas nos municípios para o acesso à IG poderão promover consequências positivas. Entre essas é possível haver uma contribuição para a proteção do produto contra falsificações, além da criação de propostas que incentivem o fomento dessa e de outras cadeias produtivas na região, abarcando o turismo e a gastronomia, utilizando os produtos de origem marajoara, bubalina, os pescados, a diversidade de fruticulturas encontradas no território em questão. Ademais existe a possibilidade de diminuição das desigualdades socioeconômicas, mas especialmente entre produtores, que, segundo as pesquisas de Cruz (2017), é um dos principais problemas encontrados, visto que nem todos os produtores possuem condições financeiras para investir e regularizar as queijarias. Assim, o não cumprimento das normas sanitárias impedem que o produto seja comercializado, tanto internamente quanto externamente.

IGP DE BRAGANÇA: O saber fazer da farinha de Bragança

O cultivo de mandioca no estado do Pará é uma atividade bastante presente em dezenas de municípios, fonte de renda e subsistência para muitos habitantes, pertencentes à agricultura tradicional e familiar, como indígenas, quilombolas, ribeirinhos etc. Desta cultura, todas as partes da planta podem ser utilizadas e constituem ingredientes específicos na gastronomia paraense, como a folha maniva (*Manihot Esculenta Crantz*), o sumo *tucupi*, a goma de tapioca entre outros.

Decorrente deste cultivo, a produção da farinha de mandioca também é uma atividade muito presente no estado, assim como o seu consumo sendo muito encontrado nas feiras e mercados. Identificado como um produto pertencente à alimentação dos paraenses, a questão da qualidade, sabor e origem são características analisadas no momento da venda e da aquisição por grande parte dos consumidores.

Por ser um produto constantemente procurado, muitas localidades apresentam um grande número na produção desse alimento. No entanto, há um destaque maior para a cidade de Bragança, por conta da elevada produção e também da qualidade que esta apresenta. Essa característica qualitativa é decorrente de uma metodologia de produção, de um saber fazer diferenciado, de onde resulta uma notoriedade e preferência por este produto de origem específica que é muito apreciado no mercado paraense, como pode ser observado na Figura 06.

Figura 6. Venda de farinha de mandioca do município de Bragança na Feira da 25 em Belém do Pará.



Fonte: SILVA, Luis Henrique dos Santos, 2019.

A partir deste reconhecimento, em que as características de produto específico referenciam um espaço geográfico, iniciaram os projetos de fomento para a indicação geográfica da Farinha de Bragança. A solicitante desse registro compete à Cooperativa Mista de Agricultores Familiares e Extrativistas dos Caetés – COOMAC, responsável pelo pedido de indicação geográfica de procedência, depositado no site do INPI em 05 de janeiro de 2019 (INPI, 2019). Embora a IG seja nomeada fazendo alusão somente ao município de Bragança, a abrangência desse projeto insere cinco localidades pertencentes a microrregião bragantina, quais sejam: Augusto Corrêa, Bragança, Santa Luzia do Pará, Tracuateua e Viseu.

Figura 7. Ilustração gráfica do signo de Indicação de Procedência da Farinha de Bragança



Fonte: INPI, 2019

Na construção do dossiê desta IG, todo esse contexto histórico da região bragantina, a localidade, os modos de saber-fazer, os tipos de mandiocas utilizados nos processos, assim como os motivos que justifiquem o reconhecimento e a especificação do produto são apresentados. Entre essas razões, está principalmente a questão da falsificação a partir do uso de origem indevida, na qual alguns comerciantes omitem a verdadeira origem do produto, trocando por outra mais conhecida que possibilite maior quantidade de vendas.

Em um trabalho de campo realizado em algumas feiras na cidade Belém do Pará foi observado que essa prática é recorrente em alguns estabelecimentos. Desta forma, muitos consumidores podem adquirir esses produtos com uma origem enganosa, por um preço incompatível com a qualidade, incluindo riscos à segurança alimentar do cliente e diminuindo o valor qualitativo do produto e seu território. Logo, com o signo de indicação geográfica esses e outros enclaves como as desigualdades sociais, poderão ser minimizados. Além de uma possível contribuição, há outras atividades que envolvem melhores condições de vida e trabalho aos produtores de farinha, agregando também valor econômico para a região bragantina, por meio do turismo histórico-cultural, religioso e gastronômico nesta localidade litorânea do salgado paraense.

PRODUTOS POTENCIAIS À IG NO ESTADO DO PARÁ: A necessidade de uma política de fomento

Além destes produtos já mencionados, o estado do Pará possui outros considerados potenciais à indicação geográfica, sendo incluídos frutas, grãos, pescados, sumos, queijo etc. A notoriedade a partir do reconhecimento da origem geográfica é um elemento importante para um produto/serviço ser passível de obtenção deste signo. Desta forma, objetivando identificar possíveis IG, foram realizados trabalhos de campo em algumas feiras de Belém, sendo elas as Feira da 25 e a do Ver-o-Peso. Na tabela abaixo são demonstrados os produtos encontrados e seus respectivos territórios.

Tabela 1. Produtos/Serviços Catalogados potenciais a IG na Feira da 25 no Ver-o-Peso

Produtos Identificados como Potencial a Indicação Geográfica			
1	Abacaxi do Marajó	18	Farinha de Peixe de Piracuí de Santarém
2	Acaru do Marajó	19	Farinha de Tapioca de Americana
3	Açaí de Abaetetuba (processado)	20	Feijão Cauipi da Bragantina
4	Açaí das Ilhas de Belém (processado) (ilha das onças)	21	Feijão Manteiguinha de Santarém
5	Apaiari do Marajó	22	Filhote de Mosqueiro

6	Camarão do Maranhão	23	Mapará de Cametá
7	Camarão de Tutóia – MA	24	Mel do Marajó
8	Farinha d'água comum de Irituia	25	Mel de Pirabas
9	Farinha d'água lavada de Irituia	26	Mirite de Abaetetuba
10	Farinha d'água de São Miguel	27	Pescada Branca de Soure
11	Farinha de mandioca de Bragança d'água comum	28	Pescada Amarela de Soure
12	Farinha de mandioca de Bragança lavada	29	Pimenta do Reino de Tomé-Açu
13	Farinha de macaxeira de São Miguel	30	Piramutaba de Vigia
14	Farinha de mandioca São Miguel	31	Pirarucu defumado de Santarém
15	Farinha seca de São Miguel	32	Queijo do Arquipélago do Marajó
16	Farinha torrada de Irituia	33	Tamuatá do Marajó
17	Farinha torrada de Bragança	34	Tucupi de Santa Isabel

Fonte: Trabalho de Campo (2019) Org.Silva (2020).

Por meio do trabalho de campo executado nas feiras (Tabela 01) foram catalogados 34 produtos pertencentes a diferentes tipologias, todos do setor alimentício. Entre esses, os que mais possuem produtos são os farináceos com 14 produtos, em seguida os pescados com 09 produtos e, posteriormente, as frutas com 03.

O território dos produtos é outro fator interessante, no qual é possível identificar as especialidades de cada região. Na tabela, o Marajó é a origem que mais aparece, visto que existem 08 produtos específicos proveniente dessa localidade, seguido por Bragança e Santarém com 04 e 03 produtos. Esses dados demonstram a diversidade alimentar e de serviços de um determinado território, bem como a possibilidade da criação de diversas cadeias de valor integradas, beneficiando não somente a um produto, mas um grupo, e, principalmente, a origem. É observado também que a notoriedade de um produto ultrapassa os limites estaduais, neste caso representado pelo reconhecimento do Camarão de Tutóia-MA, embora ele seja pertencente a uma localidade diferente, isso não anula a fama e potencial do produto reconhecido no estado do Pará.

Considerações finais

O desenvolvimento desse estudo possibilitou uma compreensão do marco regulatório das IGs e das discussões envolvendo o conceito de território e desenvolvimento territorial, bem como uma explanação sobre os projetos de IGP no estado.

Em se tratando dos três produtos/territórios paraenses analisados, a IGP Tomé-Açú já é uma realidade estando em fase de implementação do seu conselho regulador e suas estratégias de implementação da IGP. As IGPs da Farinha de Bragança e Queijo do Marajó têm grande potencial, sendo que esta última mostra que está em iminência de obter o seu registro, apesar dos benefícios que essas IGPs possam trazer para os seus respectivos territórios, há problemas quanto às normas de regulação, infraestrutura e questões de desigualdades de cunho social, como apontados nas obras de Oliveira (2015) e Cruz (2017) com relação aos produtos.

É perceptível que muitos desses produtos são alimentos notórios, comercializados e consumidos pelos paraenses, assim como apreciados por visitantes. Embora a maioria deles não possua projeto para a obtenção do signo de indicação geográfica, é importante destacar a relevância que os comerciantes/feirantes associam a origem/território com o produto/serviço, envolvendo a fama e a procedência do produto. Além de serem um incentivo para o fomento de futuros projetos de IGs.

Por fim, é observado que, no mercado agroalimentar, alguns produtores estão preocupados em produzir muito, sem se preocupar com a questão da qualidade e da origem. Já outros contrariam essa lógica, apostando principalmente no reconhecimento e qualidade construída e notória de um território. Essa compreensão vem aumentando, pois o Brasil, mais especificamente o estado do Pará, possui muitos elementos singulares que são produzidos exclusivamente por paraenses, e com produtos encontrados unicamente no seu território. Assim, é fundamental a realização de pesquisas nesta área, buscando a identificação de potenciais. Para além disso, objetivando valorizar e preservar esse diferencial, deve-se considerar os grupos sociais que o executam, possibilitando uma proteção ao produto/serviço, aos seus produtores e principalmente ao seu território.

Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, PECUÁRIA E ABASTECIMENTO. **CURSO DE PROPRIEDADE INTELECTUAL E INOVAÇÃO NO AGRONEGÓCIO: INDICAÇÃO GEOGRÁFICA**. ORG. LUIZ OTÁVIO PIMENTEL. 4. ED. VOL. MÓDULO II. FLORIANÓPOLIS: FUNJAB, 2014.415 p.

CERDAN, C. ET AL. **INDICAÇÕES GEOGRÁFICAS DE PRODUTOS AGROPECUÁRIOS: IMPORTÂNCIA HISTÓRICA E ATUAL**. IN: BRASIL. MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, PECUÁRIA E ABASTECIMENTO. CURSO DE PROPRIEDADE INTELECTUAL E INOVAÇÃO NO AGRONEGÓCIO: INDICAÇÃO GEOGRÁFICA. ORG. LUIZ OTÁVIO PIMENTEL. 4. ED. VOL. MÓDULO II. FLORIANÓPOLIS: FUNJAB, 2014.

CRUZ, B. E. V. **O ALVORECER DAS INDICAÇÕES GEOGRÁFICAS NA AMAZÔNIA: A “CORRIDA” PELA IG DO QUEIJO ARTESANAL DO MARAJÓ – PA**. 2017. 388 p. TESE (DOUTORADO EM GEOGRAFIA) - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA. PRESIDENTE PRUDENTE.

CRUZ, B. E. V; HESPANHOL, R. A. M. **INDICAÇÃO GEOGRÁFICA E QUEIJOS ARTESANAIS: MARCO LEGAL E DESAFIOS A UMA POLÍTICA PARA ESTE SEGMENTO NO BRASIL**. CONFINS REVUE FRANCO BRÉSILLENNE DE GÉOGRAPHIE / REVISTA FRANCO-BRASILEIRA DE GEOGRAFIA. 37 | 2018. < DISPONÍVEL EM: [HTTPS://JOURNALS.OPENEDITION.ORG/CONFINS/15222#ARTICLE-15222](https://journals.openedition.org/confins/15222#article-15222) 1/>. ACESSO EM 15 JUL. 2019.

DALLABRIDA, V. R. **DA VANTAGEM COMPARATIVA À VANTAGEM DIFERENCIADORA: ESTRATÉGIAS DE ESPECIFICAÇÃO DE ATIVOS TERRITORIAIS COMO ALTERNATIVA DE DESENVOLVIMENTO**. **DRD-DESENVOLVIMENTO REGIONAL EM DEBATE**. ANO 2, N. 1, JUL. 2012.

DALLABRIDA, V. R.; FERNÁNDEZ, V. R. **DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS, CONSIDERANDO A REALIDADE DE AMBIENTOS ESPACIAIS PERIFÉRICOS**. PASSO FUNDO: ED, UPF; IJUÍ: ED. UNIJUÍ, 2008.

DENARDIN, V. F.; SULZBACH, M. T. **PRODUTOS COM IDENTIDADE TERRITORIAL: O CASO DA FARINHA DE MANDIOCA NO LITORAL PARANAENSE**. IN: SAQUET, M. A.; SANTOS, R. A. (ORG.). **GEOGRAFIA AGRÁRIA, TERRITÓRIO E DESENVOLVIMENTO**. SÃO PAULO: ED. EXPRESSÃO POPULAR, 2010, p. 219-235.

DULLIUS, P. R.; FROEHLICH, J. M.; VENDRUSCOLO, R. IDENTIDADE E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL – ESTUDO DAS EXPERIÊNCIAS DE INDICAÇÕES GEOGRÁFICAS NO ESTADO DO RS. IN: **ANAIS DO XLVI CONGRESSO DA SOBER (SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E SOCIOLOGIA RURAL)**. RIO BRANCO. JULHO DE 2008.

FROEHLICH, J. M.; DULLIUS, P. R. AS EXPERIÊNCIAS DE INDICAÇÕES GEOGRÁFICAS NO BRASIL

MERIDIONAL E A AGRICULTURA FAMILIAR. IN: FROEHLICH, J. M. (ORG.) **DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL: PRODUÇÃO, IDENTIDADE E CONSUMO**. IJUÍ (RS): EDITORA UNIJUÍ, p. 225-262, 2012

HOMMA, A. K. O. **A IMIGRAÇÃO JAPONESA NA AMAZÔNIA (1929-2009): PASSADO, PRESENTE E FUTURO**. IN: ARAGÓN, L. E. (ORG.). MIGRAÇÃO INTERNACIONAL NA PAN-AMAZÔNIA. BELÉM: NAEA/UFPA, 2009. 336 P

INSTITUTO NACIONAL DA PROPRIEDADE INDUSTRIAL, INPI. **PEDIDOS DE INDICAÇÃO GEOGRÁFICA CONCEDIDOS E EM ANDAMENTO**. DISPONÍVEL EM: <[HTTP://WWW.INPI.GOV.BR/MENU-SERVICOS/INDICACAO-GEOGRAFICA/PEDIDOS-DE-INDICACAO-GEOGRAFICA-NO-BRASIL](http://www.inpi.gov.br/menu-servicos/indicacao-geografica/pedidos-de-indicacao-geografica-no-brasil)>. ACESSO EM 20 JUL. 2019.

_____. **INDICAÇÕES GEOGRÁFICAS E PROCESSOS DE QUALIFICAÇÕES NOS MERCADOS ALIMENTARES**. IN: NIEDERLE, P. A. (ORG.). INDICAÇÕES GEOGRÁFICAS: QUALIDADE E ORIGEM NOS MERCADOS ALIMENTARES. PORTO ALEGRE: EDITORA DA UFRGS, 2013.

MAIORKI, G. J. **INDICAÇÃO GEOGRÁFICA DE PRODUTOS: UM ESTUDO SOBRE A CONTRIBUIÇÃO ECONÔMICA NO DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL**. DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL. UNIVERSIDADE DO CONTESTADO. CANOINHAS, SC, 2014.

OLIVEIRA, AMANDA BORGES DE. **INDICAÇÕES GEOGRÁFICAS, PRODUTOS TRADICIONAIS E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL NA AMAZÔNIA: UM OLHAR SOBRE O PROJETO DE INDICAÇÃO GEOGRÁFICA DA FARINHA DE BRAGANÇA**. 2015. 191 P. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM DIREITO). UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. INSTITUTO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS. BELÉM DO PARÁ.

PECQUEUR, B. O DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL: UMA NOVA ABORDAGEM DOS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO PARA AS ECONOMIAS DO SUL, **RAÍZES**, CAMPINA GRANDE, VOL. 24, N^oS 01 E 02, P. 10–22, JAN./DEZ. 2005

RAFFESTIN, CLAUDE. **POR UMA GEOGRAFIA DO PODER.** TRADUÇÃO DE MARIA CECÍLIA FRANÇA. SÃO PAULO, SP: ÁTICA, 1993.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS, SEBRAE [HTTP://WWW.PA.AGENCIASEBRAE.COM.BR/SITES/ASN/UF/PA/CACAU-DE-TOME-ACU-RECEBE-PRIMEIRA-IG-DO-PARA,18767FF-C98A98610VGNVCM1000004C00210ARCRD](http://www.pa.agenciasebrae.com.br/sites/ASN/UF/PA/CACAU-DE-TOME-ACU-RECEBE-PRIMEIRA-IG-DO-PARA,18767FF-C98A98610VGNVCM1000004C00210ARCRD). ACESSO EM 20 JUL. 2019.

VELLOSO, C. Q. ET AL. **IDENTIFICAÇÃO DOS PRODUTOS POTENCIAIS E ORGANIZAÇÃO DOS PRODUTORES.** IN: BRASIL. MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, PECUÁRIA E ABASTECIMENTO. CURSO DE PROPRIEDADE INTELECTUAL E INOVAÇÃO NO AGRONEGÓCIO: INDICAÇÃO GEOGRÁFICA. ORG. LUIZ OTÁVIO PIMENTEL. 4. ED. VOL. MÓDULO II. FLORIANÓPOLIS: FUNJAB, 2014.

O Sítio Camponês na Amazônia Paraense: resistência e contradição em foco

Cátia Oliveira Macedo

Paulo Olivio Correa de Aquino Junior

Introdução

Em tempos de agronegócio e acirramento das disputas no campo, o sítio camponês na Amazônia vem cada vez mais se afirmando como território de resistência. Porém, ao mesmo tempo em que este se configura como um dos pilares da resistência e reprodução camponesa, sua dinâmica e existência desnudam a combinação mais perversa da questão agrária brasileira: a grilagem e a concentração fundiária. Por meio da base empírica de quatro comunidades rurais da Amazônia paraense, discutiremos a importância do sítio camponês no processo de reprodução camponesa. O levantamento de campo, com entrevistas e observação participante, ocorreu entre os anos de 2014 e 2018 e apontou que o sítio camponês é a manifestação da resistência camponesa enquanto modo de vida e classe, porém, simultaneamente, apresenta-se como limite da sua reprodução.

O sítio camponês: condição da reprodução e seu limite

Em tempos de agronegócio e de acirramento das disputas no campo, o sítio camponês na Amazônia vem cada vez mais se afirmando como território de resistência. Porém, ao mesmo tempo em que este se configura como um dos pilares da resistência e reprodução camponesa, sua dinâmica e existência desnudam a combinação mais perversa da questão agrária brasileira: a grilagem e a concentração fundiária. Portanto, o sítio é simultaneamente condição e limite da reprodução camponesa, manifestando sua resistência enquanto modo de vida e classe.

Observamos que a partir da unidade territorial do sítio é possível esquadrihar contradições inerentes ao campo brasileiro. No sítio materializa-se a terra de trabalho, em oposição à terra de negócio, tal como apresentada por Martins (1989);

da mesma forma em que no sítio vislumbram-se os elementos estruturantes do campesinato, expressos na tríade terra-trabalho-família (WOORTMANN, 1989).

Porém, no mesmo sítio camponês manifesta-se de forma particular a estrutura agrária que atravessa o Brasil, marcada pela concentração fundiária, pela especulação improdutiva do ponto de vista material (mas produtora de renda para os detentores de vultosas parcelas do solo brasileiro). O sítio é apropriado em intrincados processos mercadológicos e jurídicos que detêm, em si, a própria historicidade das relações sociais, nos limiares da condição legal de fortunas que se passam entre famílias, materializando-se na terra. Mas também se assenta no ilegal que pode ser legalizado “com o tempo”, como demonstraram, entre outros, Torres, Doblaz e Alarcon (2017) e Paulino (2018), no que aqueles chegam a denominar de “aparato jurídico-político para garantir a proliferação do latifúndio” (p.1). Nesse sentido, em relação ao latifúndio, o sítio adquirido por vias “legais” (e, portanto, prenhes das relações de mercado) é valorizado pela facilidade de apropriação e recolocação no mercado, enquanto o sítio para o qual o tempo “não deu” pode ser de rapinado, via processos de grilagem e congêneres.

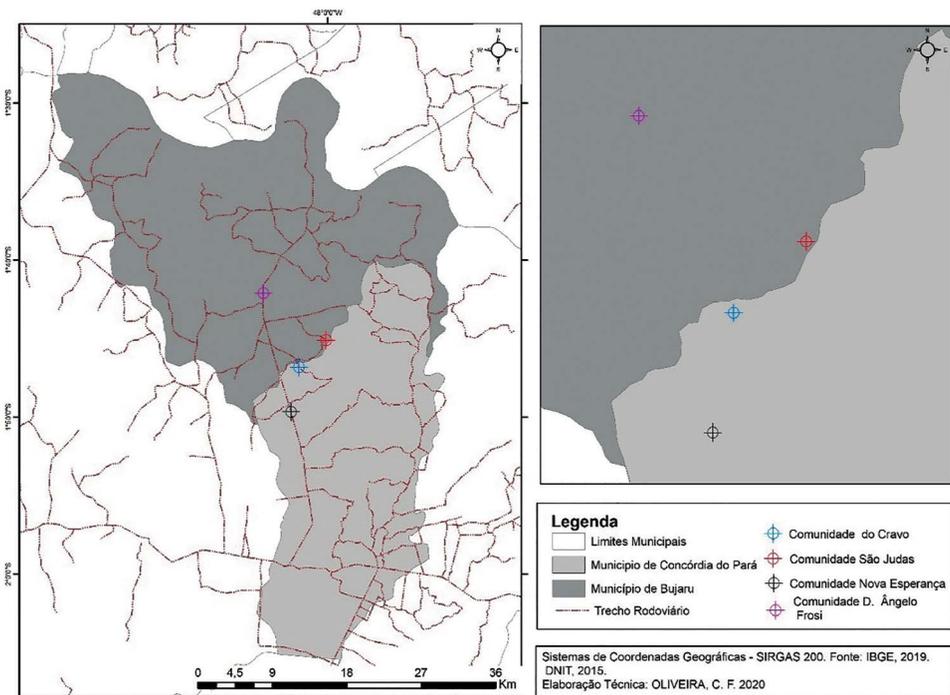
O tempo também se revela “ambidestro” em outro sentido: não ser abstrato ou simplesmente quantitativo, mas referente ao qualitativo. Esta qualidade, aliás, pode ser uma das mais extensas rupturas entre o campesinato e o capitalismo: o qualitativo, além de englobar aspectos culturais, abrange também a face política das relações sociais. É neste íterim que podemos observar e refletir, por exemplo, sobre aspectos alimentares que diferenciam comida e “comida boa”, debate que tem importante peso para o campesinato, desde a farinha torrada até o controle do processo produtivo e dos meios de produção, acoplados a saberes e costumes “a seu tempo”.

É também no passar do tempo que se realiza a reprodução camponesa. Assim, parafraseando a incontornável síntese de Martins (1980), podemos falar em um tempo de trabalho e um tempo de negócio, entendendo com isso uma subordinação cruzada de acordo com a classe ou, em outras palavras, com a predominância de um dos polos sobre o outro, senão o próprio apagamento do oposto. Mas este exemplo é limitado: de fato, a prática camponesa do “calendário da terra” (cara inclusive

aos Zapatistas) desvela uma integralidade que pode anteceder dualismos cartesianos.

Tomando como base empírica quatro¹ comunidades rurais da Amazônia paraense, discutiremos a importância do sítio camponês no processo de reprodução camponesa, procurando aprofundar os aspectos já citados. O sítio como *locus* e objeto de investigação surgiu em meio às nossas andanças pelas comunidades rurais dos municípios de Bujaru e Concórdia do Pará, entre os anos de 2014 e 2018. Nesse período, nossa preocupação centrava-se na família nuclear e em suas estratégias de reprodução. Descobrimos em meio a isso que a reprodução social dessas famílias girava, em grande medida, em torno da vida no sítio e das demais conexões (comunitárias, religiosidade e parentesco) constituídas com e a partir dele. Também observamos que no sítio camponês, nessa região da Amazônia, a tríade terra-trabalho-família (WOORTMANN, 1985), soma-se à religiosidade, constituindo assim as marcas fundantes desse campesinato.

Mapa – localização das comunidades rurais



¹Comunidades São Judas e Dom Angelo Frosi, no município de Bujaru, e Comunidade do Cravo e Nova Esperança, no município de Concórdia do Pará.

Mas como estão estruturados os sítios? Como eles são formados e caracterizados? Eles apresentam a particularidade de reunir diferentes gerações, filhos, netos e bisnetos, numa espécie de oca² que permite a intensificação da sociabilidade no interior da família extensa. Esse convívio intenso fomenta a ajuda mútua, o mutirão, a intergeracionalidade, a socialização da criança pela brincadeira e trabalho, e a partilha da produção tanto das roças quanto dos quintais. No interior dos sítios observados, partilham-se a casa de farinha, os igarapés e os quintais (encontram-se as ervas medicinais, os animais domésticos – porco, galinha, pato, cachorro e outros), e as árvores frutíferas. No sítio, as fronteiras entre propriedade individual e coletiva esmaecem, assim como as diferenças entre espaço de trabalho, de diversão e sociabilidade, *borradas* no tempo de “recreação” e de “recriação” camponesa.

Evidentemente, o sítio não é uma unidade fechada, por mais extensas que sejam as famílias e intensas as relações sociais em seu interior. Mesmo no que tange ao trabalho, o sítio pode ser a residência de membros da família que trabalham fora, nos “bicos”, em terras não contíguas, e mesmo no serviço público ou privado. Neste caso, pudemos notar que na maioria dos casos o trabalho na roça mantém-se, ainda que compactado. Como observara há quase 100 anos Chayanov, a unidade familiar camponesa orienta-se pelo equilíbrio entre auto exploração e satisfação das necessidades (CHAYANOV, 2014 [1924]), o que ocasiona, dependendo de condições econômicas e ambientais, a liberação de força de trabalho excedente que pode empregar-se fora da unidade familiar. Como se sabe, nem sempre esta “liberação” de mão de obra expressa aspectos ascendentes e positivos para o campesinato.

Por outro lado, é importante ter em vista que não só de trabalho constroem-se os sujeitos e suas relações sociais. Isto implica assumir que o trabalhador ou trabalhadora pode, ocasionalmente, ter um patrão, um salário, fato que não esgota ou

² Do tupi “oka”, palavra que designa a casa construída geralmente com madeira, entretecida e coberta por fibras vegetais, geralmente de planta circular, usada pelos indígenas do Brasil como moradia de uma ou mais famílias, segundo o dicionário Houaiss. Vale ressaltar que este formato circular, que não ocorre na planta das casas, muitas vezes aparece na distribuição espacial das destas, no interior do sítio.

encerra sua vida. Seu devir, ainda mais com a manutenção de laços familiares de ampla envergadura e eivados de ancestralidade, parentesco e cuidado, constitui-se em alternativa real diante das condições de exploração às quais esses sujeitos podem ser submetidos fora do sítio. Assim, além de um lugar onde comer e dormir, o sítio é também um lugar para onde retornar ao modo de vida, ao trabalho – que é diferente do emprego –, à campezinização (SOUSA, 2018). Dessa forma, a manutenção de moradia no sítio, muitas vezes condicionada por migração pendular, pode indicar exatamente esta desconfiança diante da instabilidade crescente do trabalho urbano.

Woortmann (1983, p.163), em estudo realizado no nordeste brasileiro, refere-se ao sítio camponês enquanto,

Um sistema de espaços diversificados, complementares e articulados entre si, sistema esse que se reorganiza através do tempo como resposta ao processo histórico de expansão da propriedade pecuarista. Essa organização e essa resposta são informadas por uma lógica, uma estratégia e um saber — ou um “know how” — que possibilitam a reprodução da produção camponesa nesse contexto regional. O sítio pode ser analisado como um sistema integrado de partes funcionalmente interligadas, revelando uma lógica que busca manter internos ao sítio os principais supostos da produção camponesa.

Tal qual apontado por Woortmann, o sítio camponês na Amazônia Oriental reordenou-se no decorrer do tempo com o intuito de enfrentar o avanço do capitalismo no campo caracterizado pela pata do boi e pela territorialização do agronegócio de *commodities*. Os projetos variam, mudam, mas as práticas enraizadas na concentração fundiária e, conseqüentemente, na corrida pelo controle da renda da terra e seus corolários persistem (MACEDO e SOUSA, 2015).

Nossas referências empíricas mostram que no sítio materializa-se e mantém uma relação intensa com a terra, pois mesmo quando há saídas, muitos que saem alimentam em si o sonho de voltar. Mas por que saem? Distante da impossibilidade de esgotar esta resposta, o que queremos afirmar é que a limitação de terras ou a diminuição de sua produtividade diante da intensificação de uso constituem vetores-chave para o processo de

saída da terra. Nesse sentido, mantemos a ideia chayanoviana de que a unidade familiar busca um equilíbrio entre satisfação das necessidades familiares e autoexploração do trabalho.

Considerando que fatores econômicos e ambientais encaixam este “equilíbrio”, os mesmos podem agir contraditoriamente desequilibrando as unidades. Assim, se deslocamos a análise dos efeitos econômicos e ambientais para uma escala mais ampla, podemos vislumbrar processos estruturantes de preços e de condições edafoclimáticas zonais que afetam diretamente o território e o sítio camponês. É somente nesta escala mais ampla que podemos acessar a estrutura agrária que não limita a terra, mas o acesso a esta, rebatendo nas escalas micro de onde se elaboram estratégias do mudar para permanecer, as quais caracterizam a condição camponesa.

O sítio é, deste modo, o território por excelência da sociabilidade da parentela, mas em decorrência dos limites dos meios de reprodução, em particular da terra, revela-se contraditoriamente como conflito e tensão. Esse claro-escuro se dá no passar do tempo/produção do território. O cotidiano do sítio não deveria ser entendido como apenas tradicional: neste cotidiano revela-se a própria história em curso (MARTINS, 2017). Quando o acesso à terra passa a ser experimentado como escassez – à vazante de acumulações históricas –, devemos nos perguntar não só por que “novos projetos” estão ocorrendo, mas como o tempo condiciona e incide sobre a distribuição da terra que se tornou. Isso demanda um “jogo” de escalas que permite apreender minimamente como escassez e vazante se interseccionam.

Como materialização da casa do pai, o sítio é espaço de sociabilidade, solidariedade e vizinhança. Dialeticamente, os laços no interior do sítio são reforçados pelas condições estruturais de escassez de terra ou pelas dificuldades para acesso a ela. Estas condições impõem-se ao campesinato amazônico como potência destruidora ou ameaça progressiva da reprodução camponesa e, ao mesmo tempo, reforça a unidade familiar no interior do sítio, agindo como potencializadoras da valorização do modo de vida diante das ameaças à reprodução familiar, extravasando para as próprias comunidades rurais, incluindo o relato das experiências de emprego fora.

Muitas vezes, para as terceiras gerações, netas e netos, o sítio é provisório: o acesso à instrução formal e a valores urbanos na educação básica, geralmente no segundo ciclo do ensino fundamental e ensino médio – etapas que raramente estão presentes em comunidades rurais –, pode ter fortes influências sobre as gerações mais jovens, apresentando expectativas para além do sítio, da agricultura camponesa, ainda mais se consideramos o histórico tratamento atribuído a esta classe. Para os que desejam manter-se nos sítios, este ato provisório pode tornar-se permanente de duas formas: pela migração para outros lugares ou pelo loteamento de terras de família (“migrar para permanecer”), ou porque a escassez da terra muitas vezes coloca o sítio como única opção viável, pressionando ainda mais o uso da terra já que estes membros podem construir suas famílias e “interiorizá-las”.

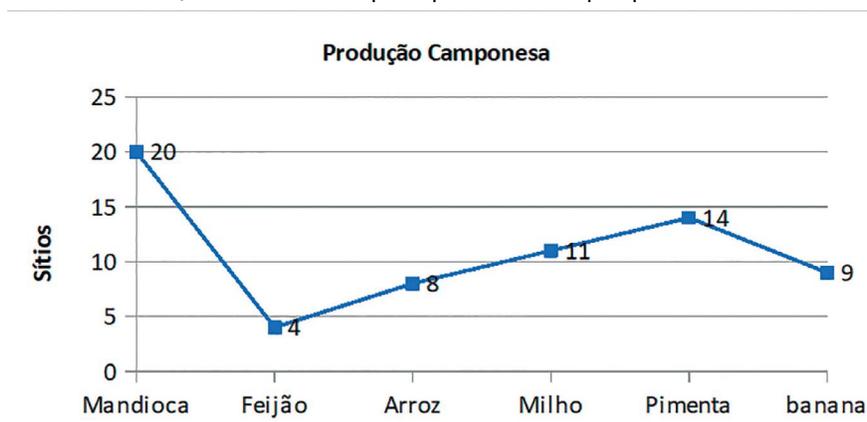
Mas por que é relevante a reprodução camponesa, tomada aqui a partir dos sítios como objeto de reflexão? Será somente para esta classe? Ou para manter identidades e tradicionalismos? Com efeito, as relações que ali se desenrolam têm efeito direto sobre o urbano. Talvez o mais relevante seja a produção para os abastecimentos local e regional em oposição à produção de *commodities* para exportação ou consumo energético resultante da importação de alimentos cotidianos. Na dieta amazônica, a farinha de mandioca, por exemplo, cumpre papel central, sendo equivalente, no prato, ao que o feijão é para a população brasileira em geral. Não é uma iguaria, mas parte básica da alimentação diária. No campo, a farinha serve não apenas de acompanhamento para almoço e janta, mas é massa para mingau, tapioca, tacacá, tucupi, farinha de tapioca, mistura para açaí. Aliás, a juçara (açazeira) e a maniva (mandioca) formam simultaneamente a dieta e a herança cosmológica indígena para populações amazônicas.

Alimentação como produção autônoma e herança cosmológica complementa-se com a sistemática recusa do uso de veneno, isto é, de agrotóxicos e outros químicos, seja pelos conhecimentos adquiridos nas relações intergeracionais, seja pela produção de carregar quase sempre a destinação prioritária para

o autoconsumo, além daquela terra ser terra de trabalho e morada. A população urbana, que consome em suas feiras produtos vindos desses sítios, tem acesso, assim, a alimentos livres de insumos químicos, engenharia genética elaborada em laboratórios contratados por corporações, transgenia que suscita suspeitas e críticas da parte de profissionais e pesquisadores de campos como a Biologia, a Química, a Agronomia, entre outros (sistemizados, por exemplo, no *Dossiê ABRASCO: um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde*, organizado por FERREIRA [2015]). O acesso a estes alimentos livres, contudo, só raramente cobra um preço razoável por esta liberdade resultante da *práxis* (conhecimento e prática) camponesa, ainda mais na recorrente aliança entre comerciantes e atravessadores.

Além da onipresença (salvo raras exceções) da mandioca nos sítios pesquisados na Amazônia Oriental, os dados recolhidos também manifestam a diversidade da produção camponesa, notadamente presente em itens constantes na alimentação cotidiana, encontrados em tantas feiras, não só dos núcleos urbanos a que pertencem essas comunidades, mas também da Região Metropolitana de Belém, por exemplo. A produção dos sítios nas comunidades gira na maior parte em torno dos produtos abaixo.

Quadro 1. Cultivos principais nos sítios pesquisados



Fonte: Trabalhos de campo (2014-2018)

Estes produtos compõem a própria alimentação camponesa, exceto a pimenta, que tem caráter predominantemente comercial, sendo uma safra importante para muitas famílias

como garantia de renda mais significativa. Se em outras regiões como o Sudeste e o Nordeste do Brasil a pecuária opera como “banco” para situações emergenciais, no nordeste paraense observamos a pimenta como investimento de muitas famílias, ainda que os preços tenham caído nos últimos anos, após o seu ápice por volta de 2012. Ademais, a pimenta enquanto safra marca um diferencial com relação ao gado, assim como maior volatilidade de preços.

No quadro acima, observamos a diversidade de produtos oriundos da agricultura camponesa com destaque para seis culturas: mandioca, feijão, arroz, milho, pimenta e banana. Obviamente, a produção dos sítios é mais ampla (cultivo de coco, árvores frutíferas diversas, criação de aves, porcos etc). No gráfico, destaca-se a produção da mandioca e da pimenta, exatamente os dois produtos com maior potencial comercial, explicitando uma produção que alia o consumo e a venda.

De modo geral, a produção na unidade doméstica concentra-se especialmente no plantio de mandioca (roça de verão e a roça de inverno), podendo ser produzidos, além deste tubérculo, milho, arroz, feijão, banana, melancia, verduras e pimenta. Cada família nuclear possui pelo menos uma roça de mandioca, concentrando entre os parentes de um sítio, entre três e quatro roçados, podendo ampliar esse número, por ocasião da construção de uma roça por um filho adulto e solteiro.

A produção da pimenta encontra-se sob o controle da segunda e da terceira geração. Já o café e o algodão remontam ao passado³, coisa do pai (primeira geração), sendo estes itens utilizados predominantemente para o consumo e a partilha. A pimenta-do-reino, por sua vez, associa-se sempre ao presente, algo não vivido pela primeira geração e, na maioria das vezes, de iniciativa dos filhos e netos (segunda e terceira gerações).

³ J. C. S (73 anos), relata que, “antigamente era plantado muito milho, mandioca, banana, arroz, feijão, algodão e café. A produção era sempre pra consumir e vender pro comerciante daqui mesmo, e um pouco pra Belém. A gente levava pelo igarapé, utilizando os casco, a remo, e depois tinha barco a motor. Era preciso três dias para chegar em Belém e três dias para voltar, uma semana de muito trabalho. Hoje meus filho tudo planta pimenta e mandioca”.

A produção camponesa oriunda do trabalho familiar nos sítios, como tentamos demonstrar, insere-se em relações estruturais como o são a estrutura agrária e a economia, sendo determinadas e ao mesmo tempo determinando outros processos como a alimentação nas cidades, a migração campo-cidade, a qualidade do que se coloca nas mesas dos trabalhadores e o preço desses artigos que não são secundários, mas centrais na dieta da população regional. Estamos, portanto, de acordo com Lefebvre (1977, p. 181), para quem “nada existe que não corresponda a uma necessidade ou que não suscite necessidade”, posto que os seres humanos (não só os camponeses, mas todos) são, antes de mais nada, seres de necessidade.

Assim, a biodiversidade conjuga herança *cultural* com estratégia diversificada frente às incertezas e intempéries dos preços nas feiras, em razão das safras, fatores edafoclimáticos, entrada de novos empreendimentos do agronegócio, políticas públicas de incentivo fiscal e demanda de produção, além de situações internas aos sítios e às comunidades, incluindo surgimento de problemas até então inexistentes, como a territorialização do narcotráfico nas pequenas cidades e comunidades, produto em parte da própria concentração fundiária que empurra as pessoas para as periferias urbanas, sem acesso a direitos básicos e a empregos.

Conclusão

Neste breve ensaio buscou-se apontar aspectos nucleares da dinâmica e organização do sítio camponês, bem como apontar sua relevância no processo de reprodução camponesa da Amazônia Oriental. O sítio do qual tratamos apresenta tempos e espaços recortados pelas facetas socioespaciais próprias do século XXI, as quais tendem a intensificar e tornar mais complexas as disputas no campo brasileiro. Dito isso, entrevemos *pari passu* o avanço do agronegócio na Amazônia, ampliando os territórios da subordinação. A edificação do sítio é mais do que a criação de um refúgio e a possibilidade da reprodução simples de mercadoria. É, pre-

cipuamente, território da reprodução de um modo de vida, “estranha classe” como apresentada por Shanin (1981).

Em grande medida, os camponeses que constituem o sítio como território de vida e de reprodução social apresentam certo estranhamento às práticas capitalistas, estabelecendo estratégias internas para a organização da produção e da vida. Produzem e organizam suas vidas a partir de necessidades formadas no e a partir do grupo social ao qual pertencem. Exemplo disso é a manutenção da produção de mandioca para a fabricação da farinha, mesmo quando esse produto apresenta preços muito baixos no mercado local. Ainda nessa perspectiva do estranhamento, verifica-se a terra como bem comum avessa às prerrogativas da propriedade privada. Essa terra como bem comum oposta à economia de mercado produz uma comercialização de excedente que circula pelas feiras e mercados municipais, aproximando, num processo dialético, o campo e a cidade.

Resistência e contradição dão o tom da vida experimentada no sítio camponês da Amazônia Oriental. O modo de vida, assim como o papel que os camponeses apresentam na sociedade vigente, é sempre de construção. Dessa forma, vislumbramos uma crescente “diferenciação de formas culturais de vida e modos sociais de trabalho no campo garantindo não apenas a sobrevivência desse campesinato, mas sua reprodução com habilidade e sabedoria” (BRANDÃO, 2007, p.42).

Claramente, o ordenamento e organização dos espaços que constituem esses sítios na Amazônia Oriental apresentam-se como resposta ao avanço da propriedade privada da terra nessa região. Sendo assim, exibem-se como estranhos à expansão do capitalismo no campo e a sua tentativa de uniformização do trabalho e da vida, a partir da territorialização do capital (OLIVEIRA, 2003).

A reunião de três gerações ou mais em torno da casa dos pais, como observado nos sítios, é sobretudo resultado da escassez de terra livre, porém, materializa a negativa dos camponeses às transformações que insistem em sua morte e desaparecimento. Historicamente esses sujeitos tiveram

[...] continuamente de enfrentar a tragédia das mudanças, vendo tudo se fechando ao seu redor, tendo de descobrir o caminho para passar para o outro lado e reconstruir a vida. Essa travessia, experimentada por tantos grupos camponeses na história brasileira, se traduz na busca, um caminho que está quase sempre no horizonte, onde terra e céu se encontram, e muitas vezes não se separam, nos olhos daqueles que veem e que creem (OLIVEIRA, 2001, p. 259).

Talvez o sítio possa ser pensado como mais um tempo dessa infundável travessia a qual se impõe aos camponeses, aproximando-se da abordagem de Oliveira. A família e toda a carga de relações inerentes a ela são o fio condutor que garante a vida nesses territórios. A terra-território permite a conexão à vida comunitária, ampliando as relações de pertencimento e coletividade, emolduradas pelo viés da religiosidade, com suas festas dos santos padroeiros e seus rituais cotidianos, tais como, o culto dominical, as orações da sexta-feira, dentre outros. Além de simbólicos, os laços na comunidade enredam em diversos sítios, diversas residências, próximas ou conectadas por caminhos que muitas vezes dão em outros quintais, outras vizinhanças. Estes caminhos enveredam ainda a formação de outras comunidades resultantes de migração ou o acréscimo populacional resultante daquela, territorializando em outras escalas os laços familiares, comunitários, simbólicos do campesinato, estes atravessados pela insaciável dinâmica de concentração fundiária que parece constituir a formação agrária brasileira. Ademais, a força desta parece ainda encontrar seus limites diante da reprodução contraditória do campesinato no interior de relações hegemônicas calcadas na produção de mercadorias e de mais-valia. Estes limites, entendemos, passam pelos sítios na Amazônia Oriental, presentes às centenas, milhares, na região.

Referências

BRANDÃO, C. “TEMPOS E ESPAÇOS NOS MUNDOS RURAIS DO BRASIL.” **RURIS**. v.1 n.1, 2007.

CARNEIRO, F. F. ET AL. (ORG.) **DOSSIÊ ABRASCO: UM ALERTA SOBRE OS IMPACTOS DOS AGROTÓXICOS NA SAÚDE**. RIO DE JANEIRO: EPSJV; SÃO PAULO: EXPRESSÃO POPULAR, 2015.

CHAYANOV, A. V. “TEORIA DOS SISTEMAS ECONÔMICOS NÃO CAPITALISTAS (1924).” IN: CARVALHO, H. M. **CHAYANOV E O CAMPESINATO**. SÃO PAULO: EXPRESSÃO POPULAR, 2014.

LEFEBVRE, H. “**A ‘PRÁXIS’: A RELAÇÃO SOCIAL COMO PROCESSO**”. IN: FORACHI, M. M.

MARTINS, J. DE S. **SOCIOLOGIA E SOCIEDADE. LEITURAS DE INTRODUÇÃO À SOCIOLOGIA**. SÃO PAULO: LIVROS TÉCNICOS E CIENTÍFICOS EDITORA S.A.1997.

MARTINS, J. DE S. **A SOCIABILIDADE DO HOMEM SIMPLES: COTIDIANO E HISTÓRIA NA MODERNIDADE ANÔMALA**. SÃO PAULO: CONTEXTO, 2017.

MARTINS, J. DE S. **EXPROPRIAÇÃO E VIOLÊNCIA**. SÃO PAULO. HUCITEC.1980.

OLIVEIRA, B. C. “TEMPO DE TRAVESSIA, TEMPO DE RECRIAÇÃO: OS CAMPONESES NA CAMINHADA.” IN: **ESTUDOS AVANÇADOS**, 15 (43), 255-265. 2001. RECUPERADO DE [HTTP://WWW.REVISTAS.USP.BR/EAV/ARTICLE/VIEW/9835](http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9835).

MACEDO. C.O. SOUSA, R. B. **NOVOS PROJETOS, VELHAS PRÁTICAS: A AGRICULTURA CAMPONESA E O AGRONEGÓCIO DO DENDÊ EM TERRAS AMAZÔNICAS**. IN:TEMPOS HISTÓRICOS • VOLUME 19 • 1º SEMESTRE DE 2015 • P. 302-331 • 1983-1463 (VERSÃO ELETRÔNICA)

OLIVEIRA, A. U. DE. “**GEOGRAFIA AGRÁRIA: PERSPECTIVAS NO INÍCIO DO SÉCULO XXI**.” TEXTO APRESENTADO NA MESA-REDONDA “**PERSPECTIVAS DA GEOGRAFIA AGRÁRIA**”, DO II SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA/ I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, NOVEMBRO DE 2003 (MIMEO).

PAULINO, E. T. “**PARA NÃO DIZER QUE NÃO FALEI DO CRIME DE LESA PÁTRIA DE TEMER: OS DECRETOS 9.309, 9.310 E 9.311/2018.**” JOÃO PESSOA: *REVISTA OKARA: GEOGRAFIA EM DEBATE*, v.12, n.2, p. 275-292.

SHANIN, T. **A DEFINIÇÃO DE CAMPONÊS: CONCEITUAÇÕES E DESCONCEITUAÇÕES. O VELHO E O NOVO EM UMA DISCUSSÃO MARXISTA.** ESTUDOS CEBRAP, SÃO PAULO, n.26, 1981.

SOUSA, R.B. **RECRIAÇÃO CAMPONESA EM TERRITÓRIOS DE R-EXISTÊNCIA E O AGRONEGÓCIO DO DENDÊ NO NORDESTE PARAENSE.** TESE DEFENDIDA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA DA UFF, 2018.

WOORTMANN, E. “O SÍTIO CAMPONÊS.” IN: **ANUÁRIO ANTROPOLÓGICO**, n.81, pp. 164-203, RIO DE JANEIRO: TEMPO BRASILEIRO, 1983.

WOORTMANN, K. “‘COM PARENTE NÃO SE NEGUCEIA’. O CAMPESINATO COMO ORDEM MORAL.” **ANUÁRIO ANTROPOLÓGICO**, n.87, pp. 164-203, EDITORA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA/TEMPO BRASILEIRO, 1987.

Quando o Trabalhador Assalariado é Camponês⁴: um estudo dos agricultores camponeses nos campos de dendê no nordeste paraense⁵

Rafael Benevides de Sousa

Apresentação

Compreender as articulações que o campesinato tem engendrado junto às formas capitalistas de produção tem sido um campo de estudo e pesquisa importante para o entendimento das relações que estão sendo tecidas no espaço agrário. Nesse sentido, nos propomos neste artigo a discutir as relações que são constituídas por camponeses que se assalariam nas empresas produtoras de dendê no nordeste paraense, concebendo esse assalariamento como um complemento para o fortalecimento da unidade familiar camponesa. As reflexões que aqui trazemos partiram de uma pesquisa em comunidades rurais nos municípios de Acará, Bujaru e Concórdia do Pará, onde estão situadas algumas das bases de produção da empresa Biopalma. A metodologia de análise geográfica ocorreu por intermédio da pesquisa de campo, a partir de técnicas da observação *in loco* e de entrevistas com camponeses. Nesse artigo, mais especificamente, privilegiamos a base de dados qualitativos, por entendermos a importância que as falas dos entrevistados imprimem à compreensão da realidade agrária apresentada. Desse modo, esperamos poder contribuir com o debate sobre as relações construídas dialeticamente entre camponeses e o binômio latifúndio/agronegócio na Amazônia paraense.

⁴ A pesquisa foi realizada com apoio da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil e é resultado do processo de doutoramento do autor pelo PPGEO-UFF.

⁵ Publicado originalmente em Campo-Território: Revista de Geografia Agrária, v. 14, n. 32, 2019.

Introdução

O desenvolvimento do binômio latifúndio/agronegócio e de outras formas de exploração/produção capitalistas no espaço agrário coloca em questão o papel que o campesinato – entre outras populações agrárias e extrativistas – pode desempenhar frente a outras racionalidades de trabalho promovidas para a reprodução ampliada de capital.

Com o advento das formas de produção capitalista, o lugar do campesinato dentro desse sistema econômico e de sociedade sempre foi concebido como sendo um modo de vida e de trabalho incompatível com as relações de produção e reprodução de capital, contribuindo para a diluição do campesinato dentro da classe operária nas cidades e no campo, e uma diferenciação social entre agricultores ricos e pobres (KAUTSKY, 1986; LENNIN, 1985). Contudo, compreendemos que dentro do sistema capitalista possam existir relações não capitalistas, coexistindo dialeticamente, reproduzindo-se mutuamente no espaço agrário (LUXEMBURGO, 1979; MARTINS, 1996; OLIVEIRA, 1991).

Desse modo, propõe-se discutir aqui as relações de trabalho que são articuladas entre os camponeses (entendendo estes como não capitalistas, por desempenharem o trabalho familiar e não o assalariado nas suas unidades de produção) e as empresas do agronegócio do dendê, compreendendo o assalariamento nos campos da oleaginosa, longe de uma descampesinização ou proletarização, como um processo que permite o fortalecimento da unidade camponesa, realizando-se como uma estratégia a mais de sobrevivência do núcleo familiar no campo.

Em termos metodológicos, temos a compreensão de que essa contradição que se abre entre a família camponesa e o camponês que se assalaria (temporariamente ou permanentemente) se faz por entendermos só ser possível uma proletarização do campesinato quando este se encontrar totalmente separado dos seus meios de sobrevivência e produção, ou seja, somente quando a família concebe os meios de sobrevivência apenas pelo salário e não mais oriundo das relações familiares que giram dentro da unidade doméstica.

Como será possível observar nas falas transcritas dos camponeses com quem tivemos contato, a dualidade entre o trato com a roça familiar e o assalariamento tem permitido a permanência dessas famílias no campo, possibilitando a reprodução social por meio de outras estratégias de aquisição de renda para família que não somente da roça. Nesse caso, o assalariamento torna-se uma maneira de a família manter as bases produtivas da unidade doméstica, proporcionando, assim, mais um elemento na receita familiar, do que uma proletarização total desses camponeses.

Diante dessa perspectiva, buscamos como objetivo nesse artigo compreender as ações de assalariamento de camponeses nos campos de dendê do polo de produção da empresa Biopalma, abrangendo os municípios de Acará, Bujaru e Concórdia do Pará, todos no nordeste paraense. O caminho da pesquisa se deu em sete comunidades rurais: Mariquita em Acará; Conceição do Guajará e São João Batista em Bujaru; e Arapiranga, Nova Esperança, Castanhalzinho e Nossa Senhora do Perpétuo Socorro em Concórdia do Pará. Essas comunidades foram escolhidas por estarem situadas no epicentro das plantações de dendê da empresa, confluindo para uma disputa territorial entre o agronegócio e a agricultura camponesa nesses municípios.

Como será visto mais à frente, com a expansão desse agronegócio nessa região, houve a busca pelo trabalho assalariado pelas famílias camponesas dessas comunidades que, há décadas, tinham no trabalho com a roça o principal meio de sustento familiar.

O percurso metodológico da pesquisa desenvolveu-se por meio de técnicas quantitativas e qualitativas de análise espacial, contudo, para este trabalho escolhemos trazer a abordagem qualitativa, realizando nossas análises a partir da oralidade dos camponeses entrevistados em campo⁶.

Como o leitor observará, privilegiamos as falas dos camponeses por entendermos que as situações aqui tratadas podem

⁶ Apesar de os camponeses e camponesas terem permitido as gravações das entrevistas e suas respectivas transcrições para a redação deste trabalho, optamos por trocar os nomes verdadeiros por letras iniciais de nomes fictícios dos depoentes, preservando, assim, o nome dessas famílias camponesas.

ser melhor entendidas a partir do relato oral desses sujeitos sociais, que se encontram à margem dos projetos de desenvolvimento impostos ao espaço agrário paraense.

Desse modo, visamos contribuir com as discussões acerca das relações geradas entre o binômio latifúndio/agronegócio com as populações camponesas, entendendo o movimento do assalariamento camponês como uma estratégia de fortalecimento da unidade familiar camponesa.

Do chão da roça ao chão do dendê: formas laborais de agricultores camponeses

As relações de trabalho familiar reproduzidas no seio das comunidades camponesas têm sido fadadas à extinção diante da expansão da agricultura capitalista que, especializando-se com o trabalho no campo, cria um imaginário da proletarização do campesinato via homogeneização do trabalho assalariado e das formas de produção capitalistas. Tal perspectiva, enunciada desde os estudos clássicos da questão agrária, tem sido destinada às famílias camponesas que se encontram nos interstícios do agronegócio do dendê, tal qual evidenciado nos trabalhos de Monteiro (2014) e Nahum e Bastos (2017).

Seguindo uma perspectiva metodológica de pesquisa e análise espacial a partir da unidade doméstica camponesa, ou seja, do chão da roça, concebemos que o assalariamento no chão do agronegócio do dendê tem sido um complemento à renda gerada pelos agricultores camponeses locais, estruturando uma combinação entre antigas e novas relações de trabalho que incidem sobre a resistência e a permanência desses agricultores camponeses no campo, mantendo a continuidade na posse dos meios de trabalho e de vida.

A partir de Ianni (1979), apresentamos uma compreensão metodológica que o suposto processo de proletarização ou descampesinização, via dendê, só é possível após a separação total do campesinato dos seus meios de produção. Nesse sentido, a nossa pesquisa e a tese aqui defendida estão alicerçadas na perspectiva de que as rendas provindas do processo de assalariamento possibilitam a manutenção e o fortalecimento

das unidades camponesas que ressignificam seus territórios a partir de outros elementos, o que antes era exclusivamente reproduzido por meio da roça. Desse modo, entendemos que as fissuras do agronegócio do dendê têm gerado mais um processo de campesinização do que de descampesinização.

Essa campesinização a partir do trabalho assalariado é aqui entendida no âmbito do trabalho remunerado que membros da família camponesa realizam fora da propriedade, como o que acontece nas empresas produtoras do dendê. A campesinização, nesse caso específico, ocorreria pelo fortalecimento da unidade familiar, proporcionando a territorialização permanente desses camponeses na terra de trabalho (MARTINS, 1980), mesmo que assalariados. Desse modo, o salário recebido com essa forma de trabalho é reinvestido para a manutenção da unidade doméstica, como um reforço na renda familiar proveniente da agricultura. Tal processo pode ser visto na fala a seguir:

A gente continua com a roça porque é necessário. A roça a gente faz mais pro consumo, a gente não vende mais. Agora, eu tô trabalhando com meu sogro e minha sogra, a gente faz junto. Depois que ele começou a trabalhar lá, mudou um pouco, ficou mais... melhor, entrou mais dinheiro, a gente conseguiu fazer essa casa, que a gente morava numa casa velha, velha quase caindo. Ai conseguimos construir essa casa. Mas também o que ele ganha não é muita coisa. Ou continua com a roça ou passa fome. Por isso que a gente ainda tem roça, arroz, feijão pro consumo, o milho é pras galinha, a gente não vende o milho. Faz farinha, tudo só pro consumo (L. A., comunidade Nova Esperança, Concórdia do Pará, 20 de agosto de 2017).

O depoimento de L. A. demonstra a importância da roça na receita doméstica, mesmo o cônjuge trabalhando como assalariado nos campos de dendê, não sendo possível viver somente do salário alcançado com este trabalho. Desse modo, partimos da compreensão de que para esta família camponesa, a troca do trabalho pelo salário pode ser uma estratégia para a manutenção do sítio e para a conquista de bens, antes difíceis de serem adquiridos exclusivamente do trato com a agricultura de roça. Por outro lado, a permanência com o trabalho na roça continua sendo um esteio importante para a família, principalmente pelo

reconhecimento de que a renda do trabalho assalariado não é suficiente para o bem-estar da família.

Tal relação entre o trabalho familiar e assalariado é vislumbrada na tabela 01:

Tabela 1. Relação entre trabalho familiar e trabalho assalariado

Comunidades	Trabalho familiar	Trabalho assalariado	Trabalho familiar e assalariado	Unidades familiares pesquisadas⁷	Número de famílias por comunidades⁸
Arapiranga	15	10	8	20	41
Castanhazinho	16	3	3	17	25
Conceição do Guajará	12	1	1	12	12
São João Batista	17	5	3	25	80
N. Sra. do Perpétuo Socorro	21	12	9	25	150
Mariquita	18	4	3	24	24
Nova Esperança	16	10	4	20	25

Fonte: Pesquisa de campo / Organização: Rafael B. de Sousa

A tabela 01 destaca a relação entre o trabalho familiar camponês e o trabalho assalariado na Biopalma entre as unidades domésticas pesquisadas. Observamos que as comunidades de Arapiranga, Nossa Senhora do Perpétuo Socorro e Nova Esperança são as que possuem maior número de trabalhadores assalariados. Contudo, o trabalho familiar ainda é predominante em todas as comunidades, o que sinaliza o assalariamento como um complemento para a renda familiar que ainda tem, no sistema de roça, o esteio de sustentação e reprodução social.

As comunidades de Conceição do Guajará e Mariquita, no qual conseguimos abranger o número total de famílias, são as que possuem menor número de assalariados, o que demonstra a predominância do trabalho familiar camponês nesses territórios em disputa.

⁷ O número de unidades domésticas pesquisadas em algumas comunidades alcançou o número total de famílias. Em outras comunidades, devido ao grande número de residências, não foi possível acompanhar todas as unidades, realizando a análise a partir de uma amostragem mínima de 15% do total de famílias.

⁸ Dados cedidos pelos agentes comunitários de saúde.

O assalariamento nesse contexto do dendê é visto pelas famílias camponesas como uma oportunidade de conseguir bens duráveis (casa, motocicleta, utensílios de trabalho e eletrodomésticos) que possibilitem maior conforto na casa; e renda para investir na unidade doméstica em constante produção. Assim, não há de fato uma proletarização, mas uma reorganização da família camponesa engendrada em seus territórios, a fim de conservar e recriar seus afetos no campo, seja com a terra, seja com a família extensa, seja com a comunidade.

Meu filho segundo trabalhou nove meses na Biopalma. Aí, depois ele saiu, que ele naquele tempo que entrou, esse trabalho aí era praticamente um trabalho escravo. O trabalhador pegava chuva no trabalho, relampeava não tinha o direito de sair. Aí quando foi um dia, ele tava trabalhando nove meses, aí deu uma chuva forte, período de fevereiro, aí deu um relâmpago, ele tava com o foice na mão, aí ele correu e se escondeu né, com medo do relâmpago. Aí o fiscal veio e disse que não, que ele tinha que trabalhar. Aí ele disse que não ia mais trabalhar pra esses caras. Trabalhou nove meses só e saiu. Ele entrou pra trabalhar porque vieram chamar ele, mas o roçado todo tempo ele teve, ele fazia a roça dele. Aí ele não tinha tempo de desmanchar, a gente desmanchava. Aí quando ele saiu, já tinha roçado, já tinha 3 tarefa de roça, ele nem esquentou a cabeça. Aí, esse dinheiro que ele adquiriu lá, ele comprou uma moto que era o sonho dele né. Aí, hoje ele não quis mais roça, ele trabalha com pimenta (M. G., comunidade Conceição do Guajará, Bujaru, 17 de maio de 2016).

Por esse depoimento, podemos observar que a sujeição do trabalho ao capital dificulta a permanência do camponês nos canteiros do dendê. A opção pelo assalariamento gera conflito entre as temporalidades da natureza e do tempo cronológico do relógio, este último demarcado pela empresa e pelas cotas produtivas a serem alcançadas ao longo do dia/mês. A permanência com o trabalho na roça configura-se, justamente, pelo reconhecimento de que o trabalho na empresa é temporário e instável, e manter as tarefas de roças no sítio da família é ter segurança de renda após a saída da empresa.

Bombardi (2004, p. 58), ao estudar os camponeses do Bairro de Reforma Agrária, no estado de São Paulo, relata que “os camponeses têm algo que foi roubado dos trabalhadores assalariados: o tempo e a autonomia sobre o trabalho.” A autonomia sobre o trabalho e o tempo são algumas das principais características da resistência camponesa, e o que movimenta o território na construção ou na manutenção dos elementos essenciais para a reprodução social na contramão da exploração capitalista, ocasionando uma adaptabilidade do modo de vida do campesinato na contemporaneidade, para o qual o assalariamento, contraditoriamente, torna-se um dos elementos que compete para a territorialização camponesa.

Quando afirmamos que os camponeses são livres, pois determinam seu trabalho e a intensidade do mesmo e são, portanto, donos de seu tempo, estamos afirmando, na [da] mesma maneira, que também eles são donos de seu território, na medida que constroem uma unidade territorial que se diferencia daquela na qual as relações de trabalho se dão de forma tipicamente capitalista.

Os camponeses são “donos/senhores” de suas unidades territoriais uma vez que têm a liberdade de produzirem-nas/construírem-nas, ou seja, eles são donos não apenas de seu tempo, como também de seu “espaço”, já que o transformam através do trabalho, não qualquer trabalho, mas do trabalho familiar (BOMBARDI, 2004, p. 59).

O trabalho familiar, característico da unidade camponesa, é o alicerce que possibilita uma atividade não capitalista inserida dialeticamente na sociedade capitalista. Essa contradição só é possível em razão da economia e do modo de vida camponesa ser realizado a partir das necessidades imediatas da família, diferente das unidades de produção capitalista que engendra mecanismos para a reprodução e a ampliação de capital, por meio da exploração do trabalho.

Podemos auferir, assim, que na unidade camponesa a assimetria do trabalho concentra-se na força de trabalho de cada membro familiar, numa divisão básica, mas não restrita; na hierarquia do saber-fazer, do gênero e da idade. Já na unidade capitalista a assimetria é vista por meio da exploração do

trabalhador, da separação entre a força de trabalho e o fruto produzido por esse trabalho, pelo qual o capital amplia-se nas bases da mais-valia.

No capitalismo,

O trabalho produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria. A vida que ele deu ao objeto volta-se contra ele como uma força estranha e hostil. Ele não se realiza em seu trabalho, mas nega-se a si mesmo. O objeto produzido pelo trabalho que se lhe opõe como um ser estranho, como uma força independente do produtor. O que constitui a alienação do trabalho? Primeiramente, ser o trabalho externo ao trabalhador, não fazer [fizer] parte de sua natureza, portanto, não se realizar. Seu trabalho é imposto, não há satisfação. O produto do seu trabalho não lhe pertence, mas pertence a outro. O trabalhador é despojado das coisas mais essenciais não só da vida, mas também do trabalho. O próprio trabalho transforma-se em um objeto que ele só pode adquirir com grande esforço. A apropriação do objeto aparece como alienação a tal ponto que, quanto mais objeto o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica dominado pelo seu produto, o capital (CONCEIÇÃO, 2017, p. 18-19).

Compreendemos o trabalho assalariado nos canteiros do dendê dentro desta perspectiva enunciada por Conceição (2017), visto que remete à alienação do trabalho como resultado do não reconhecimento do objeto produzido como parte da natureza de quem o produz. “Assim, o trabalhador, na medida em que não se reconhece nos frutos do seu trabalho, torna-se alienado. Cabe à ideologia do capital manter o processo de alienação; motor de todo processo de acumulação” (CONCEIÇÃO, 2017, p. 19).

Contudo, para o camponês, esse processo de alienação não se completa, por diversas razões: pelo trabalho assalariado nos campos de dendê ocupar apenas parte da sua vida; por momentos específicos de dificuldades; ou por caracterizar a conquista ou aquisição de um objeto que demandará mais trabalho, inclusive o assalariamento. Desse modo, entendemos que “o trabalho na terra implica na recusa e negação do trabalho alienado, pressuposto da sociedade capitalista. É a negação da

falta de liberdade, do controle do tempo e da dominação opressiva do trabalho” (SIMONETTI, 1999, p. 130).

Nesse contexto, “no imaginário camponês são reproduzidas as estruturas significativas que dão sentido à vida cotidiana: o eixo da vida está baseado na família, no trabalho familiar, e é justamente aí que está a especificidade do campesinato” (BOMBARDI, 2004, p. 57). Desse modo, o camponês pode se assalariar nos campos do dendê, mas, ao manter a unidade familiar em constante produção, possibilita a sua continuidade como tal a partir da persistência e da teimosia em conservar os meios de produção e a reprodução social por meio do trabalho familiar. Nesse caso, o campesinato tem que ser visto metodologicamente a partir da unidade familiar e não do camponês que isoladamente se assalaria.

O assalariamento nos canteiros da palma de óleo surge como estratégia ou criatividade da família em gerar renda complementar que assegure o bem-estar social dos integrantes da unidade doméstica, mediante às novas necessidades que surgem no decorrer da vida no campo. Nesse caso, o assalariamento torna-se uma ação da campesinização no espaço agrário, à medida que mantém a unidade familiar em funcionamento, ressignificando o território de vida a partir de outras rendas e não mais exclusivamente da roça.

Vergês (2011, p. 9), ao pensar “os novos camponeses” no México, expõe que o trabalho assalariado camponês não pode ser interpretado fora das redes de relações socioeconômicas das quais faz parte. Para o autor, a peculiaridade da agricultura mexicana estaria na não separação dos produtores diretos dos seus meios de produção, mesmo havendo o assalariamento – viés para a exploração camponesa pelo mecanismo das trocas desiguais na sociedade capitalista. Tal peculiaridade assemelha-se ao que é visto nas comunidades em estudo, nas quais o assalariamento pela oleaginosa não tem separado o camponês dos seus meios de produção.

Nesse caso, “a exploração assalariada de uma parte da força de trabalho rural é um aspecto da exploração da totalidade do trabalho camponês” (VERGÊS, 2011, p. 9). Assim, a reprodu-

ção das relações que giram em torno do trabalho assalariado no campo não pode ser interpretada isoladamente, mas tem que ser analisada levando em consideração o envolvimento que é reproduzido a partir da economia camponesa (VERGÊS, 2011).

Vista em seu conjunto, a economia camponesa vende produtos, mas para garantir sua reprodução sente-se obrigada também a vender o excedente da força de trabalho que não pode absorver. Em todos esses intercâmbios, o campesinato se vê submetido a uma transferência de valor. Ao englobar a venda da mão de obra dentro dos intercâmbios assimétricos praticados pelo camponês, torna-se evidente que não apenas a produção mercantil camponesa transfere seu excedente, mas também que uma importância igual à da mais-valia contida na produção para autoconsumo aparece no ciclo do capital quando este incorpora a força de trabalho parcialmente autossustentável (VERGÊS, 2011, p. 9).

Observamos nesse contexto que o capital apropria-se tanto da renda quanto do trabalho camponês que, contraditoriamente, recriam-se pela apropriação das sutilezas do capital. Desse modo, entendemos que o assalariamento reproduzido a partir dos canteiros do dendê consome o trabalho excedente da unidade familiar camponesa, que aqui estamos chamando de trabalho assalariado – trabalho acessório.

Oliveira (1991) em diálogo teórico com Santos (1984), analisa o trabalho acessório como um componente importante na unidade camponesa por onde o trabalho assalariado também pode ocorrer.

A presença do trabalho acessório do camponês é outro elemento componente da produção camponesa. Através do trabalho acessório o camponês se transforma periodicamente em trabalhador assalariado, recebendo salário por período de trabalho. Essa transformação periódica constitui-se em fonte de renda monetária que suplementa o rendimento com as culturas em suas propriedades (OLIVEIRA, 1991, p. 57).

Essa perspectiva de Oliveira (1991) evidenciou-se na pesquisa quando observamos os camponeses que se assalariam nos campos de dendê da Biopalma, engendrando, por meio do

rendimento salarial, um componente a mais na renda originada da produção do sítio familiar camponês.

O trabalho assalariado na Biopalma, gerado pelos territórios das comunidades estudadas, demonstra uma nova organização social nos núcleos familiares, na qual um ou mais integrantes divide-se entre a roça e o trabalho assalariado.

Eu já trabalhei na Biopalma, trabalhei seis anos de carteira assinada. Lá não era muito bom não, era trabalho do campo, muito pesado. Eu saí porque me tiraram, em 2015 eles demitiram muita gente e eu fui no meio também. Lá eu trabalhava cortando dendê... era plantando, esse serviço assim, é roçando. Era serviço braçal mesmo, entendeu. Mas quando eu trabalhava lá, eu nunca deixei de ter a minha roça, porque a roça é bom o cara ter na colônia, pra fazer uma farinha de boa pra vender. Porque o cara ganha o salário, mas quase não serve pra nada. Eu acho o trabalho na roça menos penoso porque no dia em que o cara não quiser ir, ele não vai. E lá não, o cara tem que ir todo dia. Só não dia de domingo, só de segunda a sexta e sábado (S. P., comunidade Mariquita, Acará, 05 de setembro de 2016).

Na roça você vai trabalhar pra você, você vai tá lá até a hora que você quiser. Se você não quiser, você não vai. E você vai pra lá [Biopalma], você vai ser mandado pelo outros e ainda vai trabalhar no serviço mais pesado. Porque lá o fiscal tá no seu pé, olha ninguém pode sentar, até pra amolar a ferramenta você desamolou, você tem outro aqui pra mola pra você não parar. Cada turno tem um fiscal aqui em cima de você (M. R., comunidade Castanhalzinho, Concórdia do Pará, 28 de janeiro de 2017).

A diferença entre a roça e o assalariamento é evidenciada nesses depoimentos, nos quais percebemos a autonomia do trabalho ser apresentada como um elemento importante na vida camponesa. No deslocamento para os campos do dendê, o trabalho é personificado pela lógica da produtividade, perdendo autonomia sobre a força de trabalho e sobre o significado do que está sendo produzido. No trabalho da roça, o camponês vende o que ele mesmo produz, em contrapartida, nos canteiros do dendê, ele vende apenas a sua força de trabalho. O produto é da empresa e é ela quem comercializa a produção.

Aqui, trabalhando na roça tem uma vantagem, a gente vai de manhã e vai até 11 hora, 11 e meia tá voltando. Aí, se a gente quiser voltar de meio dia pra tarde a gente volta, se não quiser a pessoa não volta, porque a pessoa não é mandada. A pessoa trabalha por conta própria. E na Biovale [Biopalma] não, tem uma diferença que a pessoa é mandada. Ele tem horário pra entrar e hora pra sair, né. Toda quatro hora da madrugada ele se levanta, ele sai pra pega o ônibus lá na rua. Mas por outra parte, como se diz, se tornava melhor que na roça, que todo mês ele tinha o dinheiro dele. O salário dele, tinha vale compra, tinha plano de saúde, tinha tudo. Se adocesse, era tudo por conta da firma. E a gente no roçado não, se a gente adocece, se a pessoa não tiver um dinheirozinho, aí a pessoa fica mais difícil, é arriscado morre (J. V., comunidade Castanhalzinho, Concórdia do Pará, 28 de janeiro de 2017).

A fala de J. V. complementa as falas anteriores, contudo demonstra uma concepção positiva em relação à garantia dos direitos trabalhistas do trabalho assalariado, principalmente nos momentos de dificuldades, como no caso de doença. Por outro lado, reconhece a autonomia sobre o tempo e a liberdade nas relações de trabalho, que nos campos do dendê são regulamentadas pela produtividade e pelo tempo cronológico do relógio.

A pesquisa tem sinalizado que os camponeses que se assalariam, na sua maioria, não deixam de confeccionar a roça, tal relação caracteriza-se pela segurança alimentar que esse trabalho oferece em relação à vulnerabilidade do trabalho assalariado. Com isso, ocorre uma organização interna por toda extensão familiar que, em diferentes situações, o trabalho em conjunto se faz necessário a fim de manter as tarefas de roça em atividade.

O meu filho e minha filha trabalham na Vale. Eles tão pra lá agora. Mas quando eles tão com a hora vaga, eles vão pros servicinho deles, eles vão pra roça também. Porque aqui é o seguinte, a pessoa que trabalha empregado, é bom, mas na hora que sai, eles tem que ter um encosto né. Porque tem gente que só quer emprego, mas na hora que não tá trabalhando lá, procura outro serviço aqui né (F. S., comunidade

Mariquita, Acará, 10 de setembro de 2016).

É o seguinte, o emprego acaba, depois que acabou o emprego não tem mais com que o cara se confiar. E como assim eles estão fazendo, trabalhando e não desistindo do daqui, quando eles sair um dia de lá, eles já tem do que viver aqui que é a roça. É por isso também que comprei esse terreno, é uma segurança, o que eles fazem aqui dentro é deles (J. G., comunidade Nova Esperança, Concórdia do Pará, 20 de agosto de 2017).

Eu tenho um filho que é técnico agrônomo, aí ele foi pra lá pra Biovale. Ficou um ano e oito meses. Aí eu vi que era muito sofrimento pra ele. Aí chamei ele, conversei com meu marido. Tu não acha que é muito sofrimento, porque invés de tu tá trabalhando pros outros, bora trabalhar pra cá que tudo que a gente planta é nosso. Aí ele disse já que é assim, ele voltou a trabalhar com a gente, a gente vai se ajudando (P. C., comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, Concórdia do Pará, 14 de maio de 2017).

Nesses depoimentos fica evidente a importância em garantir e manter a produção da unidade familiar mesmo após o assalariamento. O trabalho assalariado, nesse caso, não é concebido como um meio de sobrevivência duradouro, mas como um período no qual determinados membros da família têm para adquirir outra renda ou mesmo experiência, além do trabalho com a roça.

Observamos nas falas dos entrevistados as diferentes formas interpretativas dos pais sobre o trabalho assalariado dos filhos. Uns, apesar de conceberem esse tipo de atividade como algo positivo, afirmam que o retorno para o trabalho no sítio é algo inevitável no futuro (próximo ou não). Por outro lado, notamos os pais que são totalmente contrários ao assalariamento, justamente por reconhecerem que a produção oriunda do trabalho familiar, dentro da própria unidade doméstica, pertence à própria família, ressaltando a autonomia camponesa.

Todos os assalariado, a maioria, eles trabalham na agricultura também. Trabalham aí dentro, trabalhar lá na empresa já é um dinheiro a mais um pouco, lá na empresa. Então, quase todos os funcionários têm seu próprio produto pra vender. Tem uns que plan-

tam a mandioca, o arroz, feijão, milho né. Tem outros que pagam pra fazer o serviço, mas sempre tem roça. Eu mesmo tenho roça, eu faço duas tarefas no ano. Planto mandioca e milho. Arroz e feijão não plantei esse ano. Na empresa eu trabalho no campo, vendo se o fiscal não tão massacrando o funcionário, se o funcionário não tá trabalhando com o IPI irregular né. Porque bota furada, peneira furada, essas coisas é irregular. E vários tipos de coisas. Logo no começo teve muitos problemas, mas agora melhorou que o Ministério do Trabalho veio aí no Sindicato e melhorou bastante. O gerente que tinha aí, antes, ele era muito rígido, mas agora ele saiu por conta disso que ele saiu, porque não tava fazendo as coisas certas, era muita reclamação. Chegou até a notícia de papar a empresa né. O Ministério do Trabalho e o Sindicato paralisar aí né, porque estavam massacrando os funcionários (C. A., comunidade Arapiranga, Concórdia do Pará, 18 de julho de 2017).

Nesse depoimento, C. A. reforça a coexistência do trabalho de assalariado na Biopalma junto ao da roça pelos trabalhadores camponeses que têm se deslocado para os canteiros da palma.

Entendemos, a partir da pesquisa, que apesar de o trabalho assalariado conformar-se como um elemento importante para a receita econômica familiar camponesa, essa modalidade de trabalho não se desenvolve de forma permanente, gerando idas e vindas do assalariamento. Com isso, o retorno às atividades nas agriculturas permanentes e temporárias na propriedade camponesa possui um movimento constante.

Eu trabalhei um mês, falo um mês porque a partir que a pessoa começa a fazer os exames, a entrevista já vai contando né. Mas não deu certo, porque era pra juntar caroço né. Aí na época era muito feio o lado da planta, aí tinha muita cobra, aí eu tinha medo. Também teve a questão do horário que não me acostumei, aí eu peguei e sai. Agora eu prefiro mil vezes a roça, porque na roça, você vai a hora que quer e volta a hora que quer. E lá não, você vai, tem que cumprir o horário. Era um horror ter que sair 3 horas da manhã todo dia (J. C., comunidade Nova Esperança, Concórdia do Pará, 21 de agosto de 2017).

Nesta fala, observamos que J. C. não se acostumou com o trabalho assalariado, perdendo não apenas a autonomia sobre o seu trabalho, mas também sobre o seu tempo, estipulado de forma diferente entre a agricultura capitalista (tempo cronológico) e a agricultura camponesa (tempo da natureza).

Sobre esse antagonismo entre tempos distintos, Gonçalves (2002, p. 44) nos assevera que “com todas as suas engrenagens o relógio é máquina de tempo e um tempo que se auto movimenta independente das temporalidades de cada ente ou cada cultura que tem seu ritmo próprio.” Observamos, portanto, que as temporalidades camponesas afirmam-se diferentemente do tempo cronológico, compreendendo pela natureza o tempo de trabalhar, de plantar e de colher. Essa temporalidade é vista na diferença entre o trabalho assalariado com o dendê e o trabalho familiar com a roça.

O trabalho na roça eu acho menos penoso, porque o da roça a gente sai daqui seis horas, daí dez e onze horas a gente já tá de volta, não é contado assim no relógio. E lá [Biopalma] não. Agora que lá tá bom porque é o salário né, tanto faz se você produziu ou não, você recebe o salário e na época que eu trabalhei não, a gente recebia por produção. Eles assinaram a carteira da gente como se a gente ganhasse o salário né, mas quando a gente chegava lá era outra coisa (R. T., comunidade São João Batista, Bujaru, 13 de março de 2017).

Aqui o serviço da gente é mais maneiro né, e é mais maneiro e no período de chuva o cara corre né. E lá o cara não pode parar, é roçando direto. O cara tem que fazer a produção né, tem que fazer valendo mesmo, porque quanto mais o cara produzir, mais ele ganha (D. A., comunidade Castanhalzinho, Condição do Pará, 19 de janeiro de 2017).

Por esses depoimentos, é possível perceber as temporalidades entre o tempo natural e o cronológico, os quais engendram territorialidades distintas no espaço agrário, tendo na materialização das práticas de trabalho a sua maior diferença.

O tempo que é gasto entre o local de morada e o local de trabalho é um movimento do modo de vida camponesa estipulado pela própria família, obedecendo a um calendário agrícola

gerenciado pelo período de chuva amazônico; além de, também, levar em consideração o período festivo dos padroeiros da comunidade. O trabalho como assalariado na Biopalma constitui outra experiência de vida, que passa a ser comandada pela lógica produtiva da empresa.

Essa dualidade que se abre entre o trabalho assalariado e o trabalho familiar materializa uma relação contraditória do campesinato. Por esse prisma, observamos que do mesmo modo que a família camponesa mantém a sua autonomia produtiva e resistência à proletarização, encontra-se também subordinados e sujeitos ao capital por necessitar obter renda que permita a reprodução social da família.

Desse modo, compreendemos que a subordinação e a sujeição camponesa ao capital, contraditoriamente, engendra mecanismos que permitem à família camponesa se reproduzir na sociedade capitalista.

Dentro dessa perspectiva, os trabalhos de Martins (1980; 1996) e Oliveira (1991) são seminais para a leitura da reprodução camponesa a partir das contradições do capital que, simultaneamente, reproduzem relações capitalistas de produção e a territorialização camponesa no espaço agrário.

A partir das entrevistas, observamos que o número de trabalhadores assalariados têm diminuído na Biopalma. Notoriamente, com o crescimento das palmas e a troca da força humana pelas máquinas, a oferta de trabalho na empresa diminuiu, como indica o depoimento a seguir:

Uns três meses atrás aí a empresa tinha uns 800 funcionários, sendo que nós chegamos aí, quando instalou tudo, por meio da terceirizada chegou a ficar com 1.600 funcionários dentro da empresa. Agora saiu muita gente e tem mais, existe mais pessoas que vem trabalhar na empresa da cidade, de Bujaru e de Concórdia do que gente daqui do interior, vem um bucado de lá. O que acaba com as pessoas aqui é o horário que eles saem pra trabalhar, tinha um camarada aí do outro lado do Rio que saia 1 hora da manhã pra pegar o ônibus às 6 horas aqui na estrada, aí chegava na casa dele de novo umas 7 horas da noite, aí ele dizia que durante a semana nem via

os filhos dele mais, só no sábado à tarde e domingo. Tinha outro que pegava canoa pra chegar na terra firme pra depois chegar aqui, um percurso de uns nove quilômetros pra chegar na beira da estrada (C. A., comunidade Arapiranga, 18 de julho de 2017).

Notamos que o contingente de mão de obra na Biopalma diminuiu em razão do processo de robotização da produção, para o qual a força humana, em algumas tarefas, não é mais necessária. Um fato importante no depoimento acima é o suposto aumento de trabalhadores da cidade em detrimento aos do campo, trabalhando na empresa produtora do dendê, fato que mostra que existem trabalhadores rurais que moram na zona urbana. Isso nos leva a pensar que o retorno dos camponeses assalariados ao trabalho da roça tem sido gradativo, ou mesmo que o assalariamento no campo tem recebido resistência dos próprios moradores do campo.

O cotidiano de trabalho na Biopalma, a partir da fala de C. A., mostra-se exaustivo para alguns trabalhadores, fazendo com que eles percam, inclusive, a convivência familiar, transformando a casa de morada apenas em dormitório, visto que passam a maior parte do dia entre os campos do dendê e o deslocamento habitual para a empresa.

Essa precarização do trabalho pode ser vista de forma mais acintosa no período de implantação dos campos da palma do dendê, realizada por empresas terceirizadas que recrutaram muita mão de obra no processo de criação dos viveiros de mudas e, posteriormente, de plantio das palmas.

A dificuldade com o dendê é no preparo de área. Quando a Biopalma chegou pra cá teve muita dificuldade, que teve que preparar tudo, teve que fazer o pré-viveiro, o viveiro. Aí o serviço se torna mais pesado. Aí depois que o dendê plantado, aí já não tem mais dificuldade não, até porque hoje o pessoal usa mais a máquina pra fazer a roçagem. O rebaixo por exemplo, não usam mais gente agora, usam máquina pra fazer o rebaixo, porque de primeiro usava muita gente. Agora já não existe mais essa mão de obra. Antes, as empresas grandes contratavam um terceirizado com trezentos, quatrocentos homens pra fazer o serviço todo. Aí, já que saindo do pré-viveiro, o pessoal não

tinha serviço, aí colocavam pra roçar, não precisava do trator. Só que a medida que o dendê vai ficando grande, mais vai ficando limpo embaixo dele. Aí não é preciso mais fazer o rebaixo pra cortar o mato. Aí fica melhor, mais viável pra empresa colocar o trator pra rebatar o mato todo. Agora, trabalho humano só na colheita (F. S., comunidade São João Batista, Bujaru, 18 de março de 2017).

Com essa fala, compreendemos a cronologia da conformação territorial dos canteiros do dendê nos limites administrativos dos municípios de Acará, Bujaru e Concórdia do Pará. A implantação desse polo da Biopalma foi feita pelas empresas terceirizadas, Nazaré e Muniz, que realizaram a sedimentação do que hoje são as plantações da palma africana. O início de um empreendimento desse tipo é considerado como o período mais difícil, tanto pelo tratamento quanto pela adequação do solo para as mudas da oleaginosa, como também pela falta de infraestrutura para a mobilidade para os trabalhadores.

Como exemplo do desenvolvimento da agricultura do dendê, observamos que os empreendimentos agroindustriais articulados às *commodities* internacionais, como o mercado global da palma de óleo, tende a terceirizar os serviços, na sua fase de implantação, só assumindo territorialmente a gerência do projeto após a fase inicial concluída. Com essa estratégia, a empresa visa diminuir os custos de produção, principalmente por ser a fase de maior contratação de pessoas, segundo os entrevistados.

Olha, no começo passava muita gente aqui. No começo que a terceirizada saiu, que ela começou, empregaram muita gente. Aí depois foi enfraquecendo, enfraquecendo. Assim mesmo, ainda passa, principalmente na colheita, no rebaixo que eles roçam. Agora não, isso acabou, só trator pequeno. Aí, ela [a empresa] foi demitindo, ela comprou um bocado de trator pra quebrar a juquirá nê, aí foi tirando aqueles que não querem mais, foi tirando e os outros que querem segurou (A. S., comunidade Conceição do Guajará, Bujaru, 17 de maio de 2016).

Esse depoimento elucidado que o recrutamento de trabalhadores assalariados para as plantações do dendê divide-se em

dois momentos: o primeiro, de terceirizadas, que acoplou maior número de trabalhadores; e o segundo, a partir da gerência da própria empresa na contratação de pessoas.

Sobre o trabalho realizado pelas empresas terceirizadas, os depoimentos a seguir esclarecem:

Eu trabalhei na empresa, eu passei um ano e três meses lá. No tempo que entrei lá, foi nós que fizemos lá. Agora o pessoal tá de boa, só de boa. Lá fizemos roça, planta, adubação, tudo fomo nós. Monta acampamento lá do pré-viveiro, lugar pra colocar as mudas, tratemo das muda. Agora, o trabalho lá era cruel. Eu saía daqui três horas da manhã, ia de bicicleta. Aí saía de noite e chegava de noite. Nessa época não tinha ônibus, aí ia de bicicleta, pelo menos um mês. Aí depois que colocaram um pau de arara que a gente já ia nele (R. T., comunidade São João Batista, Bujaru, 13 de março de 2017).

Na terceirizada eu trabalhei um ano e seis meses. O meu serviço pra lá era assim, brocar, rebaixo. Eu saía daqui de pé pra pegar o ônibus lá no outro lado da mata, na principal deles lá, porque eles não passavam aqui. Aí tinha que acordar o que? Três horas da madrugada, o ônibus passava quatro e meia lá. Aí chegava aqui em casa, oito, nove horas da noite (D. A., comunidade Castanhalzinho, Concórdia do Pará, 19 de janeiro de 2017).

Levando em conta esses depoimentos, compreendemos a precarização do trabalho assalariado nos campos do dendê no início do projeto do polo Concórdia, da Biopalma. Neste caso, os trabalhadores passavam a maior parte do dia deslocando-se para o trabalho dos canteiros da oleaginosa do que na própria residência, perdendo a sociabilidade com a família. Esses entrevistados ainda relatam que nesse período a família ficou sem produzir a roça.

Quando eu fui trabalhar pra lá eu abandonei a roça, fiquei sem roça. Aí quando eu saí de lá, a sorte era que eu já tinha um começo de pimenta. Aí já tirei a pimenta e investi na roça. E eu ainda consegui receber o seguro desemprego, coisa de quatro parcela. Nessa época eu não comprava farinha porque o papai fazia e dava pra nós (R. T., comunidade São João Batista, Bujaru, 13 de março de 2017).

A gente tem mandioca, tá iniciando uma pimenta, a macaxeira que a gente planta pra fazer um bolo. Temo o milho. Esse ano a gente tá com umas quatro tarefas, só com roça verde. Ficamos sem por descuido, eu trabalhava na empresa, tem um ano que sai de lá (D. A., comunidade Castanhalzinho, Concórdia do Pará, 19 de janeiro de 2017).

Apesar do afastamento da roça no período de trabalho assalariado nas plantações do dendê, percebemos que quando os camponeses retornaram à unidade doméstica, logo em seguida reativaram as atividades do trabalho na roça, refazendo cultivos e assegurando, assim, a sobrevivência familiar.

Nesse processo, é possível reconhecer o papel das famílias extensas nas relações de divisão dos alimentos. No caso das famílias que pararam de cultivar a roça, elas recebiam a farinha de parentes próximos. Outras vezes, a esposa e os filhos ajudavam familiares e vizinhos na produção ou na colheita agrícola, assegurando parte da alimentação da família.

Diferente da estratificação social do saber-fazer da unidade camponesa, na agroindústria do dendê, o trabalho é seccionado por setores de produção, no qual várias equipes de trabalhadores possuem metas produtivas da empresa em suas mãos.

Tem o corte, a poda, o carregamento e tem a equipe da mecanização né, adubação mecanizada. E tem os ajudantes também. Tem o grupo da trapizomba que trabalha na limpeza com o trator. Tem o carregamento pra jogar os cachos pra dentro da concha e tem também a equipe da caixa e tem a equipe do meio ambiente que cuidam né, que veem o negócio da reciclagem né (C. A., comunidade Arapiranga, 18 de julho de 2017).

Segundo os entrevistados, o trabalho mais penoso é o carregamento, pois exige mais força física.

O serviço que mandava eu fazer eu fazia, mas tinha um lá que era muito pesado, que é o carreamento. Carreamento é você andar atrás do trator pegando cacho do dendê e jogando pra cima. A gente pega com o espeto porque tem muito espinho e atravessa a luva. No tempo de inverno mesmo, meu amigo, era o tempo que a gente sofria mais lá, era por dentro

da lama, por dentro do lago, não tinha dessa não, tinha que acompanhar o trator. No tempo que eu tava lá, a gente carregava cacho de 30 quilos. E eles diziam que iam aumentar mais ainda. Aí o cara que não era muito acostumado fica arreventado (D. A., comunidade Castanhalzinho, Concórdia do Pará, 19 de janeiro de 2017).

O trabalho no carreamento é estipulado pela produtividade, quanto mais cachos de dendê o trabalhador conseguir transportar para as carrocerias dos tratores, maior será o salário no final do mês. Contudo, é esse setor da empresa que precariza mais o trabalho, em razão das condições nas quais os canteiros da palma encontram-se, principalmente no período chuvoso amazônico. Outra questão importante são os pesos dos cachos de dendê que, em estágio avançado da palma, chegam a pesar entre 30 e 50 quilos, isso requer mais esforço físico dos trabalhadores, que por horas seguem com esse peso nas mãos.

A transformação dos trabalhadores em força de trabalho não é um ato mecânico que resulte de um passe de mágica. É um longo processo histórico que se tem manifestado de forma diferenciada nas diferentes realidades sociais. Além da expropriação das condições objetivas, dos meios de subsistência através, muitas vezes, de métodos violentos de acumulação primitiva [...], há a necessidade da socialização para o trabalho. Na medida em que o indivíduo é reduzido à força de trabalho, é necessário prepará-lo, moldá-lo para as diferentes tarefas. Da mesma forma que um animal exige domesticação prévia para puxar um arado, todavia possui a força, a energia para isso, o trabalhador exige, para misturar-se aos demais elementos produtivos, uma domesticação específica: a transformação de sua vontade em vontade para o trabalho para outrem, ou seja, a dominação através da força objetiva, da vontade subjetiva (SIMONETTI, 1999, p. 130).

No universo das comunidades pesquisadas, essa domesticação do trabalho pela empresa capitalista sofre uma resistência na sua plenitude: primeiro, pelo trabalhador continuar paralelamente com a produção doméstica familiar; segundo, pela concepção da atividade no polo do dendê não ser algo duradou-

ro, sendo um trabalho temporário; e terceiro, pelo reconhecimento da precarização do trabalho nos campos da oleaginosa.

Eu quis sair porque no tempo que eu saí, era no tempo do piquete, tava piquetando. Aí tinha vezes que eu com um colega do Castanheiro, nó que era fraco, fazia 300 reais por mês, já pensou, no final do mês? E tinha nego, meu colega de São Judas, ele chegou a fazer 100 reais, já pensou uma coisa dessa? E quando nós saímos, olha nós passamo todo esses tempo, e nesse tempo que nós trabalhava lá, eles prometiam uma coisa, a gente trabalhava até no feriado, dia de finado, trabalhava tudinho. Aí quando eu saí, eles disseram: nós vamo fazer como a gente te tiremo. Aí eu tava aperrado porque o cara que trabalha pros outros deixa o da gente, no caso. Aí me disseram, ah é pra ti ir lá que eles já acertaram a conta. Aí eu fui pra lá, deu dois mil e pouco. Aí veio desconto em cima de desconto, quando deu foi quatrocentos reais. Aí o pessoal jogaram na justiça nê, jogaram, mas eu não, de jeito nenhum (R. T., comunidade São João Batista, Bujaru, 13 de março de 2017).

Observamos nesse depoimento que o baixo retorno financeiro pode reconduzir o trabalhador camponês à unidade doméstica, não reconhecendo no assalariamento o bem-estar social almejado, principalmente pela precarização do trabalho. R. T. reitera que: “Daqui pra frente eu quero trabalhar só pra mim mesmo. Hoje a gente já tem roça, tem pimenta, açaí, cocal, tem cacau, tudo isso tem no nosso terreno. O açaí agora que tá dando, o cacau também. A pimenta a gente tá tirando já.”

Nesse exemplo familiar, ratificamos as idas e vindas do trabalho assalariado na unidade familiar camponesa, que além de ser exercido pelos homens, passou também a ser realizado por mulheres que, até 2015, trabalhavam na catação do coco de dendê caído, após a extração dos cachos da oleaginosa, e ainda hoje trabalham no refeitório da empresa.

Meus filhos trabalham aí na empresa, o meu marido trabalha no Mocajuba, ele trabalha pra lá, vem só nos finais de semana. Os meus filhos trabalham no campo, o rural palmar, trabalham contando dendê, tem dois anos já. Eu já trabalhei na empresa também, eu e o pai deles. Eu trabalhei 3 anos e o pai deles 1 ano e alguns meses. Aí quando eu saí, fiquei

uns meses recebendo o seguro, enquanto eles estavam fazendo documento pra entrar na empresa. Eu saí porque não existia mais emprego pra mim, eu trabalhava no rural palmar, como acabou na época que não tinha mais, nós era 55 mulheres, aí eles tiraram a gente. Aí eles pagaram tudo direitinho. Alguns ainda jogaram na justiça, eu não joguei porque fazer uma coisa dessa né, aí meus filhos não iam ter como trabalhar. Nosso trabalho era juntar coco, quando caía do cacho, hoje eles não juntam mais. Eles cortam de hoje em oito em oito, ou então quando tá na safra é de cinco em cinco dias, pra que não fique aquele coco no chão e pra não ter pessoas pra juntar. Nesse caso ficou muitas mulheres, que precisam mais do que eu na verdade, que precisam trabalhar pra viver, tem uma senhora ali coitada, com um bucado de filho pequeno. Mas a gente tem terra pra trabalha, a terra da minha mãe. Só que é longe daqui, fica no município do Acará, entra lá no 10. A gente não trabalha lá, só quando é domingo, feriado, a gente vai pra lá. Lá trabalha meus sobrinho, meus irmãos, trabalham tudo na roça, no pimental. A gente já chegou a trabalhar lá, quando a gente morava no Acará, a gente morava na cidade e aí a gente vinha pro terreno da mamãe trabalhar e voltava pra cidade. Agora é meus filhos que trabalham na empresa. Eles pegam o ônibus 5 horas da manhã, eles levantam 4 e meia, aí vão pra lá pro café. Quando é 3 horas, 3 e 15 eles chegam. Lá eles param 11 e meia e voltam uma hora de novo e vão até 3 horas. Assim que era, nós também almoçava e quando era uma hora voltava pro campo (M. B., comunidade Arapiranga, 10 de julho de 2017).

Observamos que a família de M. B. tem uma rotina de trabalho fora do sítio, com os filhos trabalhando na Biopalma e o esposo como vaqueiro em uma fazenda no município de Mocajuba. A relação de trabalho nessa família foi vista como poucos exemplos, durante a pesquisa, na qual a renda da família é provida exclusivamente do trabalho assalariado. Contudo, fica claro na entrevista que a família possui um histórico de vida ligada à terra, fazendo parte de uma família extensa de forte vínculo com a roça.

Dentro da perspectiva do trabalho em instituições privadas, notamos o cerceamento que algumas famílias sofrem em

relação a ações jurídicas. No caso de M. B., por mais que esteja insatisfeita com o recebimento dos direitos trabalhistas, teve receio de colocar a empresa na justiça, como outras mulheres fizeram, devido à preocupação da família ficar marcada pela ação judicial, e os filhos impedidos de serem contratados pela empresa.

O trabalho assalariado, em algumas circunstâncias, tem configurado-se como um meio de os membros mais jovens da família adquirir renda extra para a sua formação familiar particular. Vislumbrando a possibilidade de conseguir construir sua casa independente da dos pais, após o casamento, mesmo que esta seja construída no mesmo sítio, formando assim núcleos familiares extensos.

Durante a pesquisa, encontramos famílias extensas as quais desenvolvem antigas atividades de mutirões com a finalidade de ajudar algum familiar que precisa de mão de obra para a construção e o manejo da roça. Isso acontece, principalmente, entre os casais jovens, nos quais o marido sai para o trabalho com a oleaginosa e a esposa contribui, com a ajuda dos outros núcleos familiares do sítio, com a manutenção das tarefas de roça, garantindo parte da base alimentar e da renda para a sobrevivência da família recém-criada.

Essa relação de assalariamento pré-matrimonial, ou pós-matrimonial, foi evidenciada por Woortmann (1990), a partir do processo migratório do Nordeste para outras regiões brasileiras, em busca de acumular recursos que possibilitassem iniciar a vida de casado. Desse modo, notamos que no Brasil o trabalho assalariado camponês não se constitui como fenômeno novo, mas como estratégia de sobrevivência camponesa engendrada na conformação dos territórios em resistência contra a ordem dominante da expropriação da vida no campo.

Para tornar-se homem é preciso enfrentar o mundo, mesmo entre os fortes, e retornar vencedor, o que será atestado pelo dinheiro trazido na volta. Embora a migração para “São Paulo” implique em assalariamento, ali não se é alugado, como nos canaviais, mais empregados, por mais árduas que sejam as condições de trabalho, e geralmente o são. Submetendo-se à condições de vida difíceis, gastando o mínimo para

poupar o máximo, o filho retorna com algum dinheiro, com o qual irá comprar gado, ou mesmo o material necessário para a construção da casa, ou até mesmo terra (WOORTMANN, 1990, p. 37).

Os escritos de Woortmann (1990) elucidam questões que nos ajuda a pensar acerca da importância que o assalariamento adquire para a família camponesa, tornando-se um viés para a aquisição de recursos que possam ser reinvestidos para a reprodução social da unidade familiar, criando um movimento de territorialização desses camponeses via o trabalho assalariado.

Rapaz muda porque a pessoa passa a receber todo mês o seu dinheirinho certo, teve só um mês que atrasou o pagamento, mas depois eles pegaram. Já tô quatro anos lá, mas hoje em dia só de uma coisa não dá da gente viver. Do salário, o que a gente investe é na casa que a gente mora, compra as coisas pra dentro e alguma coisa por fora, como negócio de pagar conta, mas não é sempre. Às vezes paga pra outra pessoa trabalhar na roça né, mas agora que trabalho meio turno dá mais tempo pra eu mexer com a roça, lá e aqui no caso. Nós tamo trabalhando agora meio turno, a gente pega meio-dia e só sai às seis horas. É por isso que tamo por aqui uma hora dessa. A empresa implantou isso né, pra fazer dois turnos pro rendimento ser maior, só pro cara descansar mais, porque só trabalho meio expediente né. Aí tem como produzir mais. O salário é o mesmo, aí vem por produção que eles pagam a gente, aí o salário aumenta um pouco. A gente ganha o salário, a produção é o tanto que o cara produz né e o vale refeição de duzentos e oitenta reais e o plano de saúde que é descontado uma porcentagem no salário. O corte é o que ganha mais né, mas às vezes é difícil o cara se adaptar né. Porque na safra mesmo, no mês de setembro, a gente chega a puxar até cinco mil cachos. Aí ganha mais dinheiro quando chega na safra. A gente vai no canteiro direto tirando cachos, às vezes nem chega terminar de tão grande. Agora a colheita tá dando direto, é que nem coco, vai tirando, vai nascendo de novo, mas setembro é quando dá mais (J. V., comunidade Nova Esperança, Concórdia do Pará, 17 de agosto de 2017).

A fala de J. V., assalariado pela Biopalma, reafirma o comprometimento da renda provinda do trabalho na empresa com

a unidade doméstica camponesa. Observamos que a flexibilização da jornada de trabalho nos campos de dendê, que em algumas circunstâncias concentra-se em apenas parte do dia, possibilita que haja a concomitância, ao longo da semana, do trabalho entre a oleaginosa e o trabalho na roça.

A atividade na empresa segue a lógica da produtividade, com a garantia do salário, vale-refeição, plano de saúde e taxa do que foi produzido ao longo do mês. Essa renda tem garantido às famílias adquirirem novos utensílios domésticos, além de possibilitar o investimento na casa e no sítio.

Ele [o esposo] agora tá trabalhando na Biopalma, tem três anos que ele tá pra lá. Aí ele mesmo não pode né, assim tá direto [na roça], mas sempre que a gente pode a gente paga né. Paga gente pra roçar, pra derrubar, pra plantar. Aí no caso, ele vai mais pra fazer limpeza né. Isso porque só do salário fica ruim, não daria pra viver com certeza, porque é um salário no caso, mas nós somos uma família de quatro pessoas. Eu, ele, minha filha e meu neto. Então não daria, mas só da roça também fica ruim. A renda da roça varia muito. Um tempo atrás tava de cem reais a saca da farinha, agora tá de 60. Então varia muito (C. M., comunidade São João Batista, Bujaru, 18 de março de 2017).

Com esse depoimento compreendemos que a articulação entre o trabalho familiar na roça e o trabalho assalariado possibilita a estabilidade almejada pela família, que está conseguindo suprir as demandas e necessidades da unidade doméstica. Evidencia-se, assim, que a combinação, ou mesmo a coexistência de racionalidades diferentes de trabalho, permite que a família fortaleça os meios de produção e alcance a reprodução social familiar.

Apesar da estabilidade que o trabalho assalariado tem engendrado às famílias desses trabalhadores, o retorno às atividades da roça tem sido constante, principalmente pelo processo de mecanização que a empresa vem realizando. Para C. A., “agora o dendê tá mais mecanizado e as pessoas estão procurando serviços né. E aqueles que têm o seu terreno vão trabalhar pra si próprio né, voltou pra roça” (comunidade Arapiranga, 18 de julho de 2017).

Observamos que o trabalho assalariado tem acontecido de forma temporária, não sendo visto como um horizonte de vida no campo. O retorno para o trabalho na propriedade pode ser traduzido pelo reconhecimento da importância da autonomia do trabalho familiar camponês, não havendo mais interesse em se assalariar futuramente. Para R. T., “daqui pra frente eu quero trabalhar só pra mim mesmo”, reflexão possível após a experiência de trabalho nos canteiros do dendê.

O trabalho de assalariado é compreendido na sujeição do trabalhador à empresa, como vislumbrado na fala a seguir:

O cara que trabalha de empregado, ele tá sujeito. E o trabalhando pra gente não, trabalha na hora que quer, sai a hora que quer. Na empresa eu acho um serviço tipo escravo porque não tem domingo, não tem nada, trabalha das seis às seis, pega seis horas e deixa seis horas. Ai eu acho que não é bom, não tem descanso, não tem dia santo, não tem o Natal, não tem nada. Então eu não acho isso certo (O. B., comunidade Castanhalzinho, Concórdia do Pará, 17 de janeiro de 2017).

Notamos nessa fala a importância dos atos simbólicos e tradições que engendram na vida camponesa um calendário agrícola pautado na vivência em comunidade. Nos dias de santo ou datas sagradas (Natal, Páscoa, Finados) e comemorativas (aniversário e casamento) não há trabalho na roça, é dia de louvor e festa na unidade doméstica. Essas relações, na concepção do trabalho assalariado, são quebradas, para o qual as formas laborais são pautadas nas metas de produção, racionalizadas pelos dias e horas marcadas pelo relógio da empresa.

O modo de vida que o campesinato pesquisado carrega consigo tem engendrado relações familiares e comunitárias que reforçam as ações de resistência e a continuidade desses sujeitos sociais nesses territórios em constante disputa, concebendo mecanismos que reforçam a reprodução social, ao mesmo tempo que sedimenta as bases produtivas da unidade doméstica.

Desse modo, longe de uma proletarização que conforma um campo sem camponeses, esses trabalhadores têm reafirmado as suas campesinidades, assegurando a posse dos seus

meios de produção, transmitindo seu modo de vida e constituindo um processo permanente de campesinização, ou seja, um campo com camponeses.

Considerações finais

Historicamente o assalariamento de camponeses tem colocado em questão a permanência e o lugar desses sujeitos sociais dentro da sociedade capitalista. Como vimos neste trabalho, a partir da pesquisa em campo com famílias camponesas dos municípios de Acará, Bujaru e Concórdia do Pará, observamos que no nordeste paraense o assalariamento entre as famílias camponesas sugere mais o fortalecimento da unidade doméstica do que uma suposta descampesinização.

Tal perspectiva nos exige pensar o campesinato frente à expansão da agricultura capitalista, personificada no século XXI pelo binômio latifúndio/agronegócio, por um caminho metodológico do chão em que vivem as famílias camponesas, compreendendo por dentro da unidade doméstica os mecanismos e estratégias de enfrentamento à expropriação e à subordinação total frente ao capital.

Por entre as unidades camponesas, percebemos que o assalariamento tornou-se um suplemento à renda adquirida da terra. Com a desvalorização comercial dos produtos vindos da roça, o trabalho assalariado complementa a renda familiar, composição essa que tem garantindo a reprodução social necessária para manterem-se a viver no campo, constituindo espaços de vida e de trabalho a partir da lógica familiar camponesa, mesmo que, contraditoriamente, encontram-se subordinados e sujeitos ao capital.

A expansão do dendê pelo nordeste paraense não tem, desse modo, constituído um campo sem camponeses, mas tem possibilitado a conformação de um espaço agrário mais complexo, onde as relações de trabalho são conduzidas não para uma terminalidade, mas para a superação das resiliências que o campesinato experimenta ao longo de sua trajetória social.

A pesquisa nos revelou que são poucos os camponeses que se assalariam e permanecem nos campos da empresa da oleagi-

nosa, havendo sempre um retorno ao tempo de plantar e colher próprio da agricultura de roças amazônicas, obedecendo aos regimes de chuva e safras que permitem a reprodução social desses camponeses.

Contudo, não desconsideramos a importância que o trabalho assalariado engendra na unidade doméstica camponesa, mas a partir dos relatos em campo, observamos que a labuta na temporalidade da empresa é desencadeada pela precarização do trabalho, principalmente no período de instalação dos viveiros e canteiros do dendê. Esse trabalho assalariado nos campos de dendê demarca a subordinação e sujeição camponesa ao capital, ao passo que vendem a força de trabalho para suprir a necessidade familiar.

O retorno dos camponeses assalariados ao trato com a roça tem sido demonstrado em nossa pesquisa, sobretudo por meio da robotização de manejo nos varadouros da oleaginosa, o que tem diminuído os postos de trabalho na empresa. A consciência do trabalho precário também tem sido um indicativo do retorno ao trabalho na roça, compreendendo, por esses camponeses, uma melhor qualidade de vida na realização das atividades de trabalho entre os familiares.

Retornar à roça, além de garantir a esses trabalhadores a sobrevivência de seus familiares, tem reforçado e valorizado o olhar sobre autonomia da vida e do trabalho na unidade doméstica camponesa.

Referências

BOMBARDI, L. M. **O BAIRRO REFORMA AGRÁRIA E O PROCESSO DE TERRITORIALIZAÇÃO CAMPONESA**. SÃO PAULO: ANNABLUME, 2004.

CONCEIÇÃO, A. L. PRODUÇÃO DO ESPAÇO E CONFLITOS TERRITORIAIS: EXPROPRIAÇÃO DA TERRA E EXPLORAÇÃO DA NATUREZA. IN.: SUERTEGARAY, D. M. A. (ORGs). **GEOGRAFIA E CONJUNTURA BRASILEIRA**. RIO DE JANEIRO: CONSEQUÊNCIA EDITORA, 2017, p. 13-34.

GONÇALVES, C. W. P. **O LATIFÚNDIO GENÉTICO E A R-EXISTÊNCIA INDÍGENO-CAMPONESA**. GEOGRAPHIA: NITERÓI, RJ: UFF/EGG, 2002, p. 39-60.

IANNI, O. RELAÇÕES DE PRODUÇÃO E PROLETARIADO RURAL. IN.: SZMRECSÁNYI, T & QUEDA, O. (ORGs). **VIDA RURAL E MUDANÇA SOCIAL: LEITURAS BÁSICAS DE SOCIOLOGIA RURAL**. 3.ED. SÃO PAULO, SP: ED. NACIONAL, 1979.

KAUTSKY, K. **A QUESTÃO AGRÁRIA**. TRADUÇÃO DE OTTO ERICH WALTER MAAS. SÃO PAULO, SP: NOVA CULTURAL, 1986.

LÊNIN, V. **O DESENVOLVIMENTO DO CAPITALISMO NA RÚSSIA**. SÃO PAULO, SP: NOVA CULTURAL, 1985.

LUXEMBURGO, R. **A ACUMULAÇÃO DO CAPITAL**. RIO DE JANEIRO, RJ: ZAHAR EDITORES, 1979.

MARTINS, J. S. **EXPROPRIAÇÃO E VIOLÊNCIA: A QUESTÃO POLÍTICA NO CAMPO**. SÃO PAULO, SP: EDITORA HUCITEC, 1980.

MARTINS, J. S. **O CATIVEIRO DA TERRA**. 6. ED. SÃO PAULO, SP: EDITORA HUCITEC, 1996.

MONTEIRO, M. A. DE CAMPONÊS A ASSALARIADO AGRÍCOLA: IMPACTOS DA EXPANSÃO DE E DENDÊ NA AMAZÔNIA. IN: BAHIA, M. C. & MARTINS, D. (ORGs). **ESTADO, SISTEMAS PRODUTIVOS E POPULAÇÕES TRADICIONAIS**. BELÉM, PA: NAEA, 2014, p. 221-242.

NAHUM, J. S. & BASTOS, C. S. **DO SÍTIO CAMPONÊS AO LOTE DE DENDÊ: TRANSFORMAÇÕES DO ESPAÇO RURAL NA AMAZÔNIA PARAENSE NO SÉCULO XXI**. REVISTA NERA (UNESP), v. 37, 2017, p. 54-76.

OLIVEIRA, A. U. **A AGRICULTURA CAMPONESA NO BRASIL**. SÃO PAULO, SP: CONTEXTO, 1991.

SANTOS, J. V. T. **COLONOS DO VINHO**. SÃO PAULO, SP: EDITORA HUCITEC, 1984.

SIMONETTI, M. C. L. **A LONGA CAMINHADA: A (RE)CONSTRUÇÃO DO TERRITÓRIO CAMPONÊS EM PROMISSÃO**. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA HUMANA, SÃO PAULO-SP, 1999. (TESE DE DOUTORADO)

VERGÉS, A. B. **OS NOVOS CAMPONESES: UMA LEITURA A PARTIR DO MÉXICO PROFUNDO**. TRADUÇÃO: MARIA ANGÉLICA PANDOLF. SÃO PAULO: CULTURA ACADÊMICA; CÂTEDRA UNESCO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E DESENVOLVIMENTO RURAL, 2011.

WOORTMANN, K. **MIGRAÇÃO, FAMÍLIA E CAMPESINATO**. REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS DE POPULAÇÃO, n.1, p. 35-53, 1990.



PARTE II:

Povos das Florestas - Território

Quilombolas da Amazônia: identidades, territórios e r-existências¹

Aiala Colares Couto

Lucas Araújo de Souza

Primeiras aproximações

Nos últimos anos o Brasil passou por intensas transformações no campo, sobretudo, em âmbito político, econômico, social e cultural, resultado do avanço do agronegócio (principalmente a Soja) e ao mesmo tempo do processo de titulação de terras quilombolas, demarcação de terras indígenas e criação de reservas ambientais. Essa realidade marca uma lógica extremamente contraditória do desenvolvimento do modo de produção capitalista no espaço geográfico brasileiro.

Quando se trata dos povos quilombolas ou remanescentes de quilombo é sempre importante lembrar que o Brasil foi o último país do continente americano a abolir definitivamente a escravidão, que teve aproximadamente 300 anos de existência, alimentando o tráfico negreiro que só foi abolido oficialmente no ano de 1850. Mesmo diante das contradições que faziam parte da vida dos escravos, estes trouxeram para colônia seus hábitos, suas crenças e suas formas de expressão religiosa e artísticas.

Essas expressões culturais da ancestralidade e da identidade africana é uma importante ferramenta de análise da subjetividade das relações sociais entre os povos negros do campo. Por isso, não são apenas elementos da cultura negra no Brasil, são também elementos simbólicos da resistência desse povo, ou então, relações simbólicas e culturais das existências.

Mesmo o povo negro sendo oprimido e explorado pelo sistema escravocrata que fez parte da produção econômica do Brasil colônia, esse povo tinha em suas raízes africanas uma potencial forma de resistência às imposições dos senhores de escravos, por isso, sua cultura permanece presente nos dias

¹ O artigo é resultado de pesquisa de iniciação científica – PIBIC/UEPA com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

atuais. A religião de matriz africana é o maior exemplo dessa resistência, como o candomblé que se apresenta como um ritual religioso com toda uma história e uma particularidade que permanece bastante presente como um dos meios de preservação da cultura negra no país.

Os negros que foram trazidos da África foram inseridos no sistema de produção agrícola do Brasil colônia e tornaram-se mão de obra barata e descartável, fato que vigorou até a transição para o trabalho assalariado no século XIX, enquanto isso, eles não tinham direitos de acesso à terra de forma legal nem muito menos à educação, efeitos de tanta violência, rigidez e preconceito que sofriam.

A Lei Áurea de 13 de Maio de 1888 tornou os escravos livres, mas, por outro lado, não deu nenhum tipo de condição para que estes negros recém libertos pudessem se inserir de forma digna na sociedade, sobretudo, com direito ao acesso à terra para a agricultura e reprodução social. Os negros foram jogados em meio a uma sociedade preconceituosa que os via como inferiores, e muitos passaram a mendigar pelas cidades, sem mesmo conseguirem se ver na condição de homens livres.

No Brasil, ainda presenciamos estes resultados negativos da escravidão, e, por isso, torna-se importante corrigir estes erros do passado, é preciso buscar inserir os negros em uma sociedade na qual as desigualdades e o preconceito sejam combatidos e eliminados. Em todas as dimensões geográficas do Brasil encontramos o negro em condição adversa, a pobreza, a miséria, o desemprego e a precarização marcam significativamente grande parte da população negra e parda neste país.

Nesse sentido, a titulação definitiva dos territórios quilombolas é uma ação junto ao Estado que garante a reprodução social desses povos no Brasil. Este estudo aborda territórios quilombolas da Amazônia paraense e tem como objetivo: analisar as estratégias territoriais de *r-existências* nas comunidades quilombolas de Menino Jesus de Pitimandeuá, Itaboca e São Pedro. São quilombos que se localizam nos municípios de Castanhal e Inhangapí na área de transição da região Metropolitana de Belém e o Nordeste do Pará.

Os trabalhos de campo com entrevistas realizadas como os moradores das comunidades, observações sistemáticas do cotidiano das comunidades (em alguns casos com pesquisa participante), aplicação de questionários semiestruturados, pesquisa bibliográfica de obras importantes que tratam das terras de pretos no Brasil e análise documental, corresponderam às estratégias metodológicas da pesquisa que direcionaram a organização, desenvolvimento e conclusão deste trabalho.

Terras de Preto: a origem histórica dos Quilombolas Menino Jesus de Pitimandeuá, Itaboca e a Comunidade São Pedro

A origem destas comunidades remanescentes quilombolas não é diferente de muitas outras que surgiram na região amazônica e no estado do Pará. Elas resultam de processos históricos de formação sociogeográfica de espaços que se transformaram em territórios mediante as relações políticas, econômicas e culturais que ali são reproduzidas e são estas, relacionadas à identidade e à ancestralidade negra africana que constroem a condição de existência destes povos.

Os quilombos Menino Jesus de Pitimandeuá, Itaboca e Comunidade São Pedro tem suas origens não vinculadas aos espaços “rebeldes” de enfrentamento à escravidão e sim ao processo de doação de terras pelos portugueses que estavam deixando o Brasil. Neste caso, foi a doação das terras da fazenda Menino Jesus, banhadas pelo rio Pitimandeuá e rio Inhangapí, que deu origem a um vasto território que se divide entre quilombolas e fazendas improdutivas para fins de especulação.

A região foi ocupada por escravos libertos a partir do início do século XX, segundo as histórias contadas pelos moradores mais antigos da Comunidade, 7 escravos deslocaram-se pelos rios, descendo da região do Caraparú, e lá chegaram encontrando uma área extensa, que pertencia a uma portuguesa de nome Ana da Silva, a qual acolheu os negros que passaram a viver em suas terras e a trabalhar em seu engenho em troca de moradia e alimento. Antes de morrer, Ana da Silva escreveu um documento passando as terras para que os negros pudessem ficar sem preo-

cupação, pois esta não havia deixado descendentes, e, portanto, os escravos libertos passaram a ser seus herdeiros.

Aos poucos a comunidade foi aumentando seu contingente populacional, surgindo com o tempo a comunidade Menino Jesus de Pitimandeuá ou Agrovila de Pitimandeuá. Posteriormente, surge Itaboca e, por fim, a Comunidade São Pedro, todas pertencentes ao mesmo território que foi doado pela portuguesa Ana Maria da Silva. Recentemente, São Pedro e Itaboca receberam a certificação da Fundação Cultural Palmares e a titulação definitiva da terra pelo Instituto de Terras do Pará (ITERPA), por outro lado, a comunidade de Pitimandeuá tem apenas a certificação, pois o título da terra encontra-se em processo de discussão com o governo do estado do Pará e o ITERPA.

Embora a origem destas comunidades remanescentes quilombolas estejam ligadas à mesma terra, elas estão divididas entre os municípios de Castanhal e Inhangapí. Onde a primeira conta com a existência das comunidades de Macapazinho e São Pedro, e a segunda, tem sete comunidades: Itaboca, Quatro Bocas, Cacoal, Pitimandeuá, Bandeira Branca, Paraíso e Cumaru.

A principal atividade nestas localidades é o cultivo do açaí e a extração do açaí *in natura*. Além disso, elas têm em funcionamento as suas Associações de Moradores que, nestes quilombos, são organizações que debatem, constroem projetos e propostas importantes que são apresentadas nas reuniões dos barracões, para que depois a população decida qual a melhor opção ou caminho a seguir.

Todas são comunidades com a população predominantemente negra, em Pitimandeuá e Itaboca prevalece a religião Católica, já em São Pedro a religião predominante é protestante, contudo, há também as manifestações das religiões de matriz africana e o sincretismo religioso, ressaltando que, no caso das religiões de matriz africana, existe a marginalização destas, uma vez que, na maioria das vezes, atuam na clandestinidade.

Em Pitimandeuá, há 54 famílias, Itaboca, 74 famílias e São Pedro 48 famílias. Estes territórios juntos somam 1.223 habitantes segundo os dados levantados pelas Associações de

Moradores. Têm-se predominantemente uma população jovem que precisa de acesso às políticas públicas de educação, dada às dificuldades educacionais encontradas no campo.

Para Almeida (1997; 2002) e Gomes (2015; 2018), alguns quilombos se formaram a partir de compras de terras de escravizados alforriados, também há aqueles que receberam áreas por meio de herança, já outros grupos se mantiveram em fazendas decadentes, além disso, em muitos lugares surgiram diversos quilombos urbanos, desconstruindo a ideia de que só tiveram lugar em áreas isoladas e de difícil acesso.

O ressignificado do termo quilombo vem dos esforços de pesquisadores da área de História e Antropologia que se debruçaram no tema para demonstrar a verdadeira essência e significado desses tipos de ocupações. Desse modo, a Associação Brasileira de Antropologia, na busca de apresentar uma definição mais coerentes, define o termo quilombo como:

O termo quilombo tem assumido novos significados na literatura especializada e também para grupos, indivíduos e organizações. Ainda que tenha um conteúdo histórico, o mesmo vem sendo 'ressemantizado' para designar a situação presente dos segmentos negros em diferentes regiões e contextos do Brasil. (...) Contemporaneamente, portanto, o termo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma, nem sempre foram constituídos a partir de uma referência histórica comum, construída a partir de vivência e valores partilhados. Neste sentido, constituem grupos étnicos conceitualmente definidos pela Antropologia como um tipo organizacional que confere pertencimento através de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão (...). No que diz respeito à territorialidade desses grupos, a ocupação da terra não é feita em termos de lotes individuais, predominando seu uso comum. A utilização dessas áreas obedece a sazonalidade das atividades, sejam agrícolas, extrativistas e outras, caracterizando diferentes formas de uso e ocupação do espaço, que tomam por base laços de parentesco e vizinhança, assentados em relações de solidariedade e reciprocidade (ABA, 1994, p. 81-82).

Em termos geográficos os quilombos são espaços que reproduzem tipos de organizações territoriais, com as manifestações de elementos simbólicos e culturais que trazem para as manifestações cotidianas, relações ancestrais e identitárias que hoje são o maior exemplo de resistência e condição de existência desse povo na manutenção ou luta pelo acesso e permanência a terra no Brasil.

Nessas condições, os africanos e afrodescendentes fugitivos, durante o século XVI, XVII e XIX, abrigavam-se nos quilombos, e não apenas como um ato de defesa contra o sistema escravocrata, mas também como forma de proteção contra o sistema moderno-colonial-civilizatório, pois este reproduzia a lógica da invenção do outro, o que desqualificava os aspectos subjetivos da cultura e identidade africana e alimentava uma “necropolítica” (MBEMBE, 2006) ou política da morte do “deixar morrer e fazer viver”, ou seja, uma relação desigual do poder sobre a vida do outro ao ponto de dizer que a vida do escravo é propriedade do seu senhor (MBEMBE, 2006).

Para Castro-Gomez (2005), a tentativa de criar perfis de subjetividade estatalmente coordenados conduz ao fenômeno que ele denomina “a invenção do outro”. Assim, este autor se refere ao modo como certo grupo de pessoas configura mentalmente as outras, concebendo representações através de dispositivos de saber/poder. Esta perspectiva colonial modernizadora faz parte de uma construção ideológica baseada em um modelo de civilização que busca desconstruir as epistemologias dos sujeitos históricos, pretendendo uma homogeneização produtiva, ao mesmo tempo em que provoca os movimentos de rebeldia daqueles que resistem aos avanços do processo “civilizatório”.

A cosmovisão africana mesmo diante das várias formas de “violências epistêmicas” (CASTRO-GOMES, 2005) e em meio a necropolítica conseguiu produzir uma cartografia das existências que fugiu às regras do saber/poder das geografias imaginárias colonizadoras. As manifestações religiosas, as danças, a música, dentre outras, fizeram parte da construção de uma narrativa própria, tendo o Brasil o quilombo de Palmares como o mais famoso da história.

Em relação ao conceito jurídico de quilombo, consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos os grupos étnicos raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida, conceito construído com base em conhecimento científico antropológico e sociológico, fruto de ampla discussão técnica, reconhecido pelo Decreto nº 4.887/03 em seu art. 2º.

No Brasil vem ocorrendo um processo de titulação definitiva das terras quilombolas mediante a certificação da Fundação Cultural Palmares. Essa é uma estratégia de preservação da história oral e memória desse povo, além de ser uma estratégia de incentivo ao acesso à terra para que as comunidades possam plantar, colher, criar animais, dentre outros. É uma forma de incentivar a permanência no território, resgatando raízes e laços familiares ancestrais.

O reconhecimento do território quilombola no presente perpassa pela auto identificação dos descendentes daqueles que o ocuparam no passado, e isto exige, da comunidade quilombola, maior empenho à visibilidade nas estratégias de reivindicação deste reconhecimento e na externalização das relações construídas nesses territórios. A compreensão dessa territorialidade é fundamental para construir um quadro de possibilidades que permitam a reprodução do modo de vida quilombola (MALCHER, 2017). Baseados nos estudos de Malcher (2017, p. 58), a tabela abaixo destaca o quantitativo de comunidades quilombolas no Brasil que tiveram suas certificações:

Tabela 1. Número de comunidades quilombolas certificadas por estado da federação.

ESTADO	Nº	ESTADO	Nº	ESTADO	Nº
Alagoas	68	Mato Grosso	70	Rio de Janeiro	34
Amapá	40	Mato Grosso do Sul	22	Rio Grande do Norte	22
Amaz- nas	8	Minas Gerais	242	Rio Grande do Sul	108
Ceará	46	Paraíba	37	Santa Catarina	13
Espírito Santo	36	Paraná	37	São Paulo	53

Goiás	33	Pernambuco	137	Sergipe	29
Maranhão	601	Piauí	82	Tocantins	43
BRASIL		2.732			

Fonte: FCP (2017) adaptado Malcher (2017).

No Pará, existem 324 comunidades remanescentes quilombolas certificadas de acordo com Malcher (2017), entretanto, de acordo com o ITERPA, apenas 57 terras quilombolas tiveram suas demarcações e titulações definitivas.

No município de Castanhal encontram-se 2 comunidades (São Pedro e Macapazinho) e em Inhangapí 7 (Itaboca, Quatro Bocas, Cacoal, Pitimandeuá, Bandeira Branca, Paraíso e Cumaru). Estas comunidades garantiram o seu reconhecimento a partir do Decreto 4.887 de 20 de novembro de 2003 que diz:

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (BRASIL, 2003, Art. 2º).

Embora esteja descrito na lei o que são comunidades remanescentes quilombolas no Brasil, de acordo com o INCRA (2017) são apenas 157 territórios titulados e isso resulta em conflitos pelo uso do território envolvendo quilombolas, fazendeiros, sojeiros, mineradoras, dentre outros. E somando-se a essas dificuldades vem o acesso à educação, sobretudo, em relação ao ensino superior dada todas as dificuldades da educação do campo.

Destaca-se que a palavra quilombo vem de kilombo, que significa uma iniciativa de jovens guerreiros mbundu, adotada por invasores imbangala, formada por vários grupos étnicos destribalizados (MOURA, 1999). Para a região amazônica, o historiador Vicente Salles (2003, p.222) define quilombo como “povoado de ex-escravos negros foragidos; coletivo de mucambo, que é a habitação propriamente dita. Os termos se confundem, como se fossem sinônimos, na documentação histórica do Pará e quase sempre são usados indiferentemente”.

De acordo com o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), o Brasil possui hoje 169 terras quilombolas que foram tituladas e os dados do ITERPA (Instituto de Terras do Pará) mostram que o Pará tem 57 terras quilombolas demarcadas.

Na Amazônia ainda prevalece a luta de várias comunidades remanescentes quilombolas pelo direito à terra, aos seus territórios, que são territórios em processo de titulação definitiva e que garantem a permanência destas comunidades na terra como já ressaltado aqui. Mas, para que isso ocorra, é preciso que as fazendas que adentraram nesses territórios sejam desapropriadas, e isso passa por um processo judicial que às vezes é bastante longo e desgastante.

A terra é importante para o desenvolvimento de atividades agrícolas da comunidade, que sobrevive da agricultura de subsistência - ou da agricultura de existência como preferimos definir neste trabalho - com o plantio de banana, milho, mandioca para farinha, açaí e batata. A agricultura é uma das práticas socioespaciais que contribui para a reivindicação das terras de preto nesta região, a terra é a condição única de existência destes quilombos e da manutenção de suas identidades e ancestralidades.

Apropriação simbólico-cultural das terras quilombolas: territórios, identidades e r-existências

As relações estabelecidas no quilombo produzem os vários usos da terra que vão desde a agricultura da roça até o extrativismo vegetal e a pesca artesanal, ou seja, são formas de relação sociedade e natureza que dão sentido para a materialização dos territórios, tanto no sentido político-econômico quanto no sentido simbólico-cultural. Os territórios quilombolas apresentam características importantes que envolvem também as manifestações culturais e religiosas centenárias que marcam a história dos costumes ancestrais.

O geógrafo Milton Santos destaca que:

Vivemos com uma noção de território herdada da Modernidade incompleta e do seu legado de conceitos puros, tantas vezes atravessando os séculos pratica-

mente intocados. É o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto da análise social. Trata-se de uma forma impura, um híbrido, uma noção que, por isso mesmo, carece de constante revisão histórica. O que ele tem de permanente é ser nosso quadro de vida. Seu entendimento é, pois, fundamental para afastar o risco de alienação, o risco da perda do sentido da existência individual e coletiva, o risco de renúncia ao futuro (SANTOS, 1998, p. 137).

Ainda segundo o autor, ao longo do século, caminhamos da antiga comunhão individual dos lugares com o universo à comunhão, hoje, global, ou seja, a interdependência universal dos lugares é a nova realidade do território. Ele está fazendo referência ao contexto da globalização com a crescente internacionalização dos mercados graças ao advento das técnicas; mais precisamente, este quadro se consolida com o advento do “meio técnico científico e informacional” (SANTOS, 1996).

Hoje os meios de comunicação ou as mídias sociais não se restringem aos usos dos agentes hegemônicos da globalização. Os povos subalternos ou agentes contra hegemônicos, como destaca Santos (2001), utilizam desta evolução do meio técnico científico informacional para manifestarem movimentos anti-geopolíticos ou de resistência aos avanços de modelos perversos de desenvolvimento.

São ações em redes que inclusive servem para difundir as narrativas e o imaginário desses povos com suas culturas, costumes e geografias. Nesse sentido, o quilombo torna-se conhecido pela sua história e pela sua luta em defesa dos seus territórios e em defesa da natureza. Isto se torna mais evidente quando a referência é a região amazônica, dada a crise ecológica global e o aumento das queimadas e do desmatamento na região.

Assim, para Santos (2001), o território hoje é também vetor de transformações e resistência a uma globalização perversa que é imposta a toda sociedade. O território, nestes termos, é também protagonista das possibilidades que podem levar a uma consciência universal, proposta por ele em “Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal”.

Neste trabalho, é importante também, compreender as dinâmicas que envolvem as relações de poder na moldagem da sociedade e, também, do espaço produzido e que permite enxergar o território como resultado dessas relações, a partir de um campo de forças. Para Haesbaert (2004, p. 37), é preciso “ênfatizar a materialidade do território, em suas múltiplas dimensões (que deveria incluir a interação sociedade-natureza)”.

O território pode ser operacionalizado de suas formas, onde a primeira diz respeito à sua dominação político-econômica e a segunda, à apropriação simbólico-cultural. Na primeira dimensão, o território é visto como um espaço delimitado e controlado, por meio do qual se exerce um determinado poder, por vezes associado ao poder político do Estado e, ao mesmo tempo, tomado como fonte de recursos e incorporado no embate entre as classes sociais e na relação capital-trabalho. A segunda dimensão – apropriação simbólico-cultural – prioriza a perspectiva simbólica e subjetiva, na qual o território é visto, especialmente, como o produto da apropriação/valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido (HAESBAERT, 2002).

Estas concepções demandam uma abordagem mais ampla das dimensões do território para interpretar os fenômenos que, por serem complexos, não se restringem a uma face única, seja política, natural, econômica ou cultural. Por isso, para os estudos sobre povos tradicionais quilombolas e seus territórios, esta perspectiva integradora é basilar para a análise aqui apresentada, pois o território e a territorialidade discutidos neste artigo consideram aspectos culturais e identitários dos povos remanescentes quilombolas na Amazônia.

Também é preciso considerar que a tentativa de criar perfis de subjetividade estatalmente coordenados conduz ao fenômeno que ele denomina “a invenção do outro”. Assim, este autor refere-se ao modo como certo grupo de pessoas configura mentalmente as outras, concebendo representações através de dispositivos de saber/poder. Esta perspectiva colonial modernizadora faz parte de uma construção ideológica baseada em um modelo de civilização que busca desconstruir as epistemologias dos sujeitos históricos, pretendendo uma homogeneiza-

ção produtiva, ao mesmo tempo em que provoca os movimentos de rebeldia daqueles que *re-existem* aos avanços do processo “civilizatório” (CASTRO-GOMEZ, 2005).

Os povos remanescentes quilombolas na Amazônia vivem um processo histórico de tensões e conflitos que envolvem a perda de territórios e a fragilidade de suas identidades devido a imposição cultural do modelo civilizatório colonizador que vem com a modernidade e impõe uma “violência epistêmica” como define Castro-Gomez, 2005.

Os quilombos de Menino Jesus de Pitimandeuá, Itaboca e Comunidade São Pedro formam uma organização em diversas esferas: econômica, porque é baseada na agricultura familiar; política, através de suas associações de moradores e grupos da terceira idade; social pelas formas de organização e convivência cotidiana e subjetiva; e, por fim, cultural devido às manifestações simbólicas que vão desde o conhecimento ancestral que passa de pai para filhos até as festividades religiosas e a relação com a natureza. Estas formas de organização do quilombo são os exemplos de resistências e são as condições de existências contra toda a violência e opressão que os negros sofreram no período escravocrata e que permanecem até hoje como elementos identitários e ancestrais que fazem parte e legitimam o território.

Destaca-se aqui que a fazenda Menino Jesus, que pertencia a portuguesa Ana Maria da Silva e que deu origem aos três quilombos por volta do final do século XIX e início do século XX, não se constitui como um espaço de resistência de escravos fugidos, visto que as terras foram deixadas para alguns ex-escravos. Contudo, o ato de receberem negros libertos já se constitui um ato revolucionário, pois a partir deste processo de ocupação ocorre a articulação de ordens sociais baseadas na ancestralidade.

Por isso, a legitimidade do território quilombola parte da identidade étnica, do auto reconhecimento, da aceitação, da vivência e das práticas culturais cotidianas originadas no passado e mantidas ao longo do tempo pelas sucessivas gerações de famílias que não estão apenas ligadas pela consanguinidade, mas, também, pela manutenção de seus hábitos e costumes.

São territorialidades próprias que tem um significado importante para as famílias Colares, Maia, Pontes, dentre outras que fazem parte dessa resistência.

Dessa forma, a compreensão dos territórios quilombolas deve partir de suas epistemes para possibilitar a construção de modelos autônomos de desenvolvimento, ou então alternativas que partam da ontologia do território. A ontologia entendida como instrumento de libertação e autonomia na busca do *bem viver*. O cotidiano no quilombo é a presença das raízes africanas na Amazônia e um enfrentamento ao processo “civilizatório”, e preservar estas raízes torna-se necessário para a manutenção da vida.

Fotografia 1. Casa de Taipa da Tia Lolita Colares



Fonte: Couto (2017).

A fotografia acima apresenta uma importante relação com a cultura no quilombo menino Jesus de Pitimandeuá, trata-se do uso das plantas e ervas medicinais que fazem parte da medicina popular, visto que não existem farmácias nestas comunidades e sim apenas um posto de saúde que hoje se encontra sem médicos e que faz apenas serviços de curativo e medição da pressão arterial dos moradores, trabalho realizado por uma

técnica em enfermagem que é da própria comunidade.

Por isso, recorrer aos conhecimentos medicinais populares dos moradores mais antigos é uma prática normal no quilombo com destaque para os serviços da Tia Lolita Colares que é uma das moradoras mais antigas do quilombo com 82 anos de idade e que traz da ancestralidade os ensinamentos que recebeu de sua mãe e avó acerca dos remédios caseiros feitos com plantas e raízes.

A territorialidade quilombola parte de uma identidade marcada por simbolismos grafados por um saber popular que deve ser preservado e mantido como importante instrumento cultural de luta e de resistência da autoafirmação de um povo. Sabe-se que os povos remanescentes quilombolas, ou povos de quilombos, ao longo dos séculos, atravessaram gerações e mantiveram seus costumes, uns mais e outros menos, o que mesmo assim não anula totalmente esse enraizamento ancestral.

Para Lopes *et al.* (2015, p. 1283):

A invisibilidade dos quilombos, tão estratégica em princípio, deixou de ser o parâmetro dessas comunidades que passaram a reclamar seus direitos ancestrais e a demarcar suas territorialidades no território amazônico. O que se percebe atualmente é a intensificação das lutas pelo direito territorial e o renascimento dos debates que contemplam a diversidade de modos de vida das populações tradicionais e, em particular, das populações quilombolas.

Nesse sentido, pode-se dizer então que, no cerne dos conflitos, uma primeira diferença se apresenta – a lógica que rege o território funcional (dominado) e a lógica vivida nos territórios simbólicos (apropriados) que fundamentam a empiria absorvida nestes quilombos pesquisados.

Os modos de vida desenvolvidos por populações tradicionais na Amazônia e, em especial, em territórios étnicos, refletem a relação estabelecida entre técnicas, objetos e meio geográfico, no sentido de garantir a sobrevivência material e espiritual do grupo. O território étnico representa, portanto, uma expressão viva de resistência à lógica capitalista que transforma a terra em simples mercadoria. No território étnico se destaca um cotidiano marcado pelo tempo lento, pela solidariedade e pela intensa relação so-

cidade-natureza, relação que é fundante na compreensão da produção do espaço amazônico (LOPES *et al.*, 2015, p. 128).

Reafirma-se que os territórios étnicos e simbólico-culturais dos povos remanescentes quilombolas de Pitimandeuá, Itaboca e São Pedro são dotados de significações e simbolismos próprios da cultura afrodescendente, o que reafirma a perspectiva integradora do território a partir das vivências ou dos modos de vida que são elementos importantes para se compreender a relação entre identidade e territorialidade. Portanto, a fotografia 2 abaixo retrata um pouco dessa resistência a partir da roda de capoeira realizada no barracão da comunidade quilombola Itaboca. A roda de capoeira envolve crianças e adolescentes do quilombo, contudo, faz parte também de projetos desenvolvidos por professores da área de educação física da Universidade Federal do Pará do Campus de Castanhal.

Fotografia 2. Roda de Capoeira no barracão do quilombo de Itaboca



Fonte: Couto (2018).

Fotografia 3. Dança do bastão (dança africana)



Fonte: Couto (2018).

A fotografia 3 traz a imagem de uma atividade que promove a valorização das danças africanas, nesse caso a dança do bastão. É um incentivo a valorização da cultura africana e corresponde a um projeto de uma moradora do quilombo de Itaboca que é graduada em educação física pela UFPA.

Fotografia 4. casa de Taipa na Comunidade São Pedro



Fonte: Couto (2017).

Já a fotografia 4 acima marca a presença das casas de Taipa ou de barro na comunidade quilombola de São Pedro, no município de Castanhal, e que faz parte do imenso território doando para os 7 ex-escravos que contribuíram para a ocupação e povoamento desta região. Em São Pedro predomina a religião protestante e o título definitivo da terra ocorreu em 2012, logo após a titulação concedida ao quilombo de Itaboca, no ano de 2008, e Pitimandeuca tem apenas a certificação da Fundação Cultural Palmares concedida em 2006.

Em São Pedro também há uma forte relação das comunidades com os igarapés/rios, com a natureza, com a terra cultivada para as suas condições de existências, com o modo de vida, com o saber tradicional e com as lendas narradas pelos moradores mais antigos. Os igarapés não são utilizados apenas para o lazer, também são um ponto de encontro da comunidade e das mulheres quilombolas durante os momentos de lavagem de roupas e louças. Estas oralidades das estórias de seres míticos, como na cotidiana narrativa sobre a presença da Mãe d'água, chamada no folclore de Iara, a quem se atribuíam os barulhos ouvidos no igarapé quando não havia nenhum morador banhando-se naquele local é uma narrativa das lendas da Amazônia que misturam as culturas indígena e negra na região.

Sobre a religião, têm-se três festividades importantes: a Festividade de Santo Antônio, que ocorre em Itaboca no mês de junho; o Círio de Pitimandeuca, no mês de novembro; e a reza de São Tomé, que ocorre no mês de dezembro. São festividades religiosas centenárias que mantêm as tradições. Há, nesse sentido, uma valorização em relação às imagens que são adoradas e contempladas pelas famílias.

Por fim, são estas relações construídas que marcam as grafias ou geografias destas comunidades quilombolas, e, portanto, a terra é fundamental para manutenção da vida, para a manutenção, preservação e valorização das ancestralidades, das identidades e da cultura negra na Amazônia. São as resistências que permeiam as relações sociais nos quilombos e que contrariam as tentativas homogeneizadoras da modernidade que não conseguiu apagar definitivamente as raízes da cultura negra que fez parte da formação histórica e geográfica do Brasil.

Considerações finais

A luta pelo território nas referidas comunidades quilombolas, destacadas neste capítulo, faz parte da história de autoafirmação delas enquanto povos remanescentes quilombolas, ou então, como comunidades negras rurais. Com efeito, um dos importantes instrumentos que justificam o direito à terra por este povo é justamente as relações simbólicas e culturais que eles desenvolvem e formam através da relação com a natureza e nas várias formas de interação que acontecem no tempo lento da vida cotidiana.

Sendo assim, a questão do direito quilombola e da forma como a terra é utilizada no Brasil, levanta uma questão importante acerca dos pensamentos futuros para a nação, se a perspectiva da modernização seria realmente mais importante do que o desenvolvimento social através do uso coletivo, visto que a busca pelo progresso quase sempre leva a desigualdade e a extração desenfreada dos recursos.

Durante a pesquisa, as manifestações culturais e relações identitárias dos sujeitos com o território ficaram muito mais evidentes. Tanto a comunidade de Pitimandeuca quanto as de Itaboca e São Pedro possuem uma relação com o espaço que se expressa através de códigos, linguagens, narrativas e simbologias que produzem uma cartografia cognitiva que a representa a razão da existência dessas comunidades como resistências históricas que produzem uma geografia própria.

Pela tradicionalidade, em um sentido ressignificado, algumas atividades se mantêm e são atividades que datam da origem e formação destes territórios. A partir das cosmologias que se expressam através das festas de santo, das práticas de cura com benzedeiros ou rezadeiras, da mitologia e divindade atribuída à natureza, dentre outros, a apropriação simbólico e cultural do território vai construindo sentimentos de pertencimento que contribuem a manutenção da vida no quilombo.

Por outro lado, isso não significa dizer que nestes quilombos não serão encontrados comportamentos que reproduzem lógicas da colonialidade. Pois a presença da modernidade, bem como a forte influência do cristianismo, contribuem para a

construção de relações que a todo o momento negam as ancestralidades por via da matriz religiosa africana e a comunicação de massa leva para as comunidades um conteúdo de negação da raça e da cultura negra.

A colonialidade, como herança cultural em nosso corpo social, é vista sob a forma de “fundamentalismo do novo”, expressão utilizada pelo geógrafo Carlos Walter Porto-Gonçalves (2005) para descrever essa obsessão pelo novo, pelo progresso e que cria uma justificativa para a sobreposição de uma cultura sobre a outra em busca da chamada “modernização”. Tais fatores se apresentam como formas de eliminação de um *saber-fazer* que, se politizado e engajado na luta por direitos, transforma-se em um saber-poder presentes nas manifestações políticas, econômicas, simbólicas e culturais que traduzidas nas narrativas dos grupos negros do campo, tornam-se territórios autênticos de vida, de história, de resistências.

Referências

BECKER, BERTHA. **REVISÃO DAS POLÍTICAS DE OCUPAÇÃO DA AMAZÔNIA: É POSSÍVEL IDENTIFICAR MODELOS PARA PROJETAR CENÁRIOS? PARCERIAS ESTRATÉGICAS**, n. 12, SET/2001.

_____. **GEOPOLÍTICA DA AMAZÔNIA**. ESTUDOS AVANÇADOS, n. 19 (53), 2005

BRASIL. CONSTITUIÇÃO (1988). **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DO BRASIL**. ATO DAS DISPOSIÇÕES CONSTITUCIONAIS TRANSITÓRIAS (ADCT). BRASÍLIA, DF: SENADO, 1988. DISPONÍVEL EM: < [HTTP://WWW.SENADO.GOV.BR/ATIVIDADE/CONST/CON1988/ADC1988_12.07.2016/ART_68_.ASP](http://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/adc1988_12.07.2016/art_68_.asp)>. ACESSO EM: 25 MAR. 2017.

CASTRO-GÓMEZ, SANTIAGO. CIÊNCIAS SOCIAIS, VIOLÊNCIA EPISTÊMICA E O PROBLEMA DA “INVENÇÃO DO OUTRO”. IN: LANDER, E. (ORG.). **A COLONIALIDADE DO SABER: EUROCENTRISMO E CIÊNCIAS SOCIAIS. PERSPECTIVAS LATINOAMERICANAS**. BUENOS AIRES, (AR): CLACSO, COLECCIÓN SUR SUR, 2005, p. 80-87.

_____. TERRITÓRIOS, IDENTIDADES E LUTAS SOCIAIS NA AMAZÔNIA. IN: ARAÚJO, FREDERICO GUILHERME BANDEIRA; HAESBAERT, ROGÉRIO. (ORG.). **IDENTIDADES E TERRITÓRIOS: QUESTÕES E OLHARES CONTEMPORÂNEOS**. 1. ED. RIO DE JANEIRO, RJ: ACESS, 2007, v.1, p. 93-122.

HAESBAERT, ROGÉRIO. **O MITO DA DESTERRITORIALIZAÇÃO**. RIO DE JANEIRO, RJ: BERTRAND BRASIL, 2004.

_____. **TERRITÓRIOS ALTERNATIVOS**. NITERÓI, RJ: EDITORA CONTEXTO/EDUFF, 2002.

LEITE, ILKA BOAVENTURA. HUMANIDADES INSURGENTES: CONFLITOS E CRIMINALIZAÇÃO DOS POVOS QUILOMBOLAS. IN: ALMEIDA, A. W. (ORG.). **CADERNOS DE DEBATES NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL: TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS E CONFLITOS**. MANAUS, AM: UEA EDIÇÕES, 2010.

_____. OS QUILOMBOS NO BRASIL: QUESTÕES CONCEITUAIS E NORMATIVAS. **ETNOGRÁFICA**, CIDADE, VOL. IV, N. 2, P. 333-354, 2000.

LOPES, C. J. O.; MEDEIROS, G. R. N.; SOARES, L. S. QUILOMBOS CONTEMPORÂNEOS NA AMAZÔNIA: DEBATES E CONTRIBUIÇÕES GEOGRÁFICAS. IN: ENCONTRO NACIONAL DA ANPEGE, 11., 2015. **ANAIS DO XI ENCONTRO NACIONAL DA ANPEGE**, PRESIDENTE PRUDENTE, SP: UFGD EDITORA, 2015, p. 1276-1287.

MALCHER, MARIA ALBENIZE FARIAS. IDENTIDADE QUILOMBOLA E TERRITÓRIO. IN: COMUNICAÇÕES DO III FÓRUM MUNDIAL DE TEOLOGIA E LIBERTAÇÃO, 3., 2009. **ANAIS DO III FÓRUM MUNDIAL DE TEOLOGIA E LIBERTAÇÃO**, BELÉM, 2009, PP. 399 421.

PORTO-GOLÇALVES, CARLOS WALTER. **AMAZÔNIA, AMAZÔNIAS**. SÃO PAULO, SP: CONTEXTO, 2001.

Natureza e o Território Quilombola de Gurupá em Cachoeira do Arari, Arquipélago do Marajó, Pará

Mailson Lima de Nazaré

Introdução

O arquipélago do Marajó, situado entre a foz do rio Amazonas e do rio Pará, e com a influência do rio Tocantins, tem sido objeto de intervenções de projetos desenvolvimentistas, que se sustentam nos discursos de progresso e de superação dos baixos índices de desenvolvimento humanos (XAVIER, CARVALHO, CORREA, 2010; CRUZ, SILVA, 2014), que atinge a região.

Estes projetos seguem a lógica de uma racionalidade econômica eurocêntrica que tem como objetivo a apropriação e a transformação dos recursos naturais em mercadoria para atender as exigências de mercado consumidor do sistema capitalista (LEFF, 2019; PORTO-GONÇALVES, 2011), ignorando a existência e as formas de viver de comunidades tradicionais no arquipélago marajoara.

Entre as comunidades tradicionais presentes na região do arquipélago do Marajó, destaca-se o quilombo de Gurupá, no município de Cachoeira do Arari, o qual, nas últimas décadas vem desenvolvendo persistentes lutas pelo direito de permanecer em seu território e ao uso do meio ambiente como forma de autossustentância, enfrentando uma elite local composta principalmente por latifundiários (ACEVEDO MARIN, 2008, 2014), que após gerações insistem em manter relações utilitárias sobre o ambiente natural, com mandonismo e perseguição à esta comunidade tradicional, intensificando conflitos socioambientais locais.

Somam-se a estes conflitos a chegada do agronegócio com produtores de monocultura extensiva de arroz que migraram da região conhecida como Raposa Serra do Sol, no Estado de Roraima (CRUZ, SILVA, 2014; MARIN, 2015; MEIRELES, HUFFNER, 2016; CABRAL, 2017; GOMES *et al*, 2018), após cau-

sarem intensos conflitos com indígenas, contribuindo para o clima de tensão social nesta região amazônica.

No presente contexto, esta pesquisa se propõe a analisar como a comunidade quilombola de Gurupá desenvolve a relação natureza e território em meio aos conflitos agrários e problemas ambientais decorrentes da presença do agronegócio na região.

Destaca-se que partimos da perspectiva de território como elemento de resistência e de construção étnica, característica de suas identidades (ALMEIDA, 2011; CRUZ, 2013), e natureza sobre o aspecto de ambiente natural não artificial, constituída por ecossistemas e biodiversidade (CARVALHO, 2003), como espaços de relações socioambientais que passaram a sofrer pressão das políticas desenvolvimentistas através do agronegócio, interferindo nos modos de vida da comunidade quilombola.

Neste sentido, aspectos ambientais e as formas de apropriação da natureza (LEFF, 2019) constituem relevantes campos de discussões por envolverem a problemática do dualismo cultura e natureza (ESCOBAR, 2005), o que pode contribuir substancialmente para que possamos refletir sobre a falsa dicotomia que envolve a natureza, a partir do cotidiano da comunidade quilombola de Gurupá.

Localizada no município de Cachoeira do Arari, na região dos campos do arquipélago do Marajó, às margens dos rios Arari e Gurupá, a comunidade quilombola de Gurupá insere-se em um contexto de rica biodiversidade, onde o uso do território e dos recursos da natureza constituem estratégias próprias de sobrevivências e de manutenção de suas identidades, e de resistência à perspectiva hegemônica de sociedade que se pauta pela transformação da natureza em objeto a ser dominado pelo paradigma da modernidade (ACEVEDO MARIN, 2015; LEFF, 2019).

Desta forma, as problemáticas ambientais no território quilombola de Gurupá, foram analisadas no contexto que envolve a presença de projeto desenvolvimentista de monocultura extensiva de arroz na região, e dos conflitos agrários que envolvem fazendeiros locais que disputam o uso dos recursos naturais do território.

Assim, ao refletirmos sobre as questões relacionadas ao território e natureza no quilombo de Gurupá procuramos situá-las em uma circunstância de crise ambiental que caracteriza a sociedade atualmente, como mudanças climáticas, grandes projetos e usos de agrotóxicos, que causam impactos nos modos de viver de comunidades tradicionais, a exemplo do que vem ocorrendo com os quilombolas de Gurupá.

Destaca-se que o arquipélago marajoara possui fortes traços da herança do colonialismo e dos sistemas de distribuição de terras através das sesmarias, sendo estas responsáveis por manter fortes concentrações fundiárias e de poder nos campos marajoaras, causando exclusões sociais e os conflitos socioambientais (SOARES, 2010; SANTOS, BARROS, 2016).

O colonialismo, portanto, que foi responsável pelo abominável sistema escravocrata que introduziu os negros na região do arquipélago do Marajó na condição de escravos, agora, sob o que Quijano (2010) caracteriza de colonialidade, procura manter formas de dominação e status de poder dos grupos hegemônicos que foram beneficiados pelos sistemas de sesmarias.

Assim sendo, o estudo enfrenta este debate hegemônico eurocêntrico que visa manter formas de poder na região a partir de projetos desenvolvimentistas, provenientes de ações antrópicas de atividades de monocultura extensiva de arroz.

Em meio a estas questões, realizamos inicialmente pesquisas bibliográficas a partir de autores como Acevedo Marin (2008, 2009, 2014, 2015), que vem desenvolvendo discussões e estudos sobre as comunidades tradicionais no Marajó e sobre as décadas de conflitos agrários e territoriais que permeiam o quilombo de Gurupá, além disso, trabalhos de Arruti (2008), Assunção Amaral (2008, 2009) e Almeida (1998, 2011), Acseirald (2010) nos auxiliaram nas discussões sobre as questões étnica raciais e territoriais quilombolas. Nos trabalhos de Diegues (2000), Boaventura Santos (2010, 2011), Carvalho (2003), Lago e Pádua (1993), Leff (2007, 2018, 2019), Porto-Gonçalves (2011) e Edna Castro (1997), entre outros, procuramos subsídios para as reflexões sobre natureza, desenvolvimentismo e relações socioambientais.

Sobre a monocultura extensiva de arroz, realizamos pesquisa documental em que analisamos documentos técnicos administrativos, jurídicos e ambientais, o que nos permitiu uma melhor compreensão sobre a presença desta atividade agrícola na região e os dilemas que envolvem a comunidade de Gurupá. Acerca dessa temática, realizamos ainda pesquisa bibliográfica de autores como Cabral (2017), Ruver Meirelles e Huffner (2016), Eliana Teles (2015), Benedito Cruz e Ana Silva (2014) e Gomes *et al.* (2018), que apresentaram análises de implicações ocasionadas na região.

Além disso, como fonte de coleta de dados realizamos trabalho de campo (BRANDÃO, 2007; ALBUQUERQUE *et al.*, 2010), na região do território quilombola de Gurupá em 2019, após contatos prévios com as lideranças da Associação Remanescente de Quilombo de Gurupá (ARQUIG), o que nos proporcionou obter relações diretas com a realidade vivenciada pela comunidade. Destaca-se que nosso primeiro contato com a comunidade foi realizado em 2008, em virtude de atividade institucional através de Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos do Estado do Pará, na ocasião, o deslocamento para a comunidade ocorreu em função dos conflitos e ameaças que sofria à época a liderança quilombola Teodoro Lator de Lima, assinado em 19 de agosto de 2013, na cidade de Belém do Pará. Portanto, através do trabalho de campo pudemos observar o cotidiano da comunidade e seus desafios para garantir seus direitos, como a titulação definitiva do território, assim como realizar observações sobre a dinâmica da biodiversidade e dos ecossistemas locais relacionados com os modos de vida dos quilombolas.

Nossa abordagem neste trabalho possui um caráter qualitativo (FLICK, 2016), com análise de conteúdo (BARDIN, 2011), de forma que além da vivência de trabalho de campo, recorremos à utilização de entrevistas semiestruturadas, objetivando identificar práticas socioambientais na comunidade, por meio de uma análise crítica das questões investigadas.

Assim, em meio a estas questões metodológicas o estudo destaca a importância do território para o desenvolvimento

socioambiental da comunidade quilombola local, assim como, para a manutenção e preservação do ambiente natural, frente às ações provenientes da concepção de sociedade “racional moderna civilizada”, que vem ocasionando crises ambientais e marginalização de comunidades tradicionais.

Aspectos ambientais, território e os conflitos no quilombo Gurupá

A crise ambiental segundo Leff (2019) está inscrita no processo de globalização que vem gerando uma nova geopolítica para o desenvolvimento, que segue avançando, se acentuando e se complexificando por seguir uma lógica de racionalidade econômica dominante, onde:

Embora os índices anuais de desmatamento sejam menores que em décadas anteriores, a massa florestal do planeta segue diminuindo. Hoje o aquecimento global do planeta aparece como signo eloquente e funesto deste processo de degradação socioambiental. As emissões de gases de efeito estufa se incrementaram até níveis críticos, sem que as políticas globais ou nacionais derivadas do Protocolo de Kyoto estejam dando sinais de eficácia na estabilidade e menos ainda na redução dos níveis de dióxido de carbono na atmosfera (LEFF, 2019, p. 7).

Portanto, desmatamentos e aquecimento global tem sido as principais consequências desta crise ambiental, que possuem como característica a capitalização da natureza (LEFF, 2019), logo seguem na direção de uma *economização* mundial sem limites, interferindo em ambientes diversos para obter lucros comerciais, por meio do discurso desenvolvimentista.

Entre os ambientes que vêm sofrendo intervenções da racionalidade econômica desenvolvimentista estão os territórios habitados por comunidades tradicionais quilombolas na região do arquipélago do Marajó, entre eles o quilombo de Gurupá, no município de Cachoeira do Arari, onde estas intervenções se traduziram em conflitos socioambientais, em negação e violação de direitos e em convivências desarmoniosas com latifundiários e produtores de arroz.

Segundo Acevedo Marin (2008, 2009), os conflitos que envolvem a comunidade quilombola de Gurupá se acirrou com latifundiários locais a partir da década de 70, culminando com atos de violência contra os quilombolas envolvendo expulsões, deslocamentos compulsórios destes das margens do rio Arari, queima de casas, de roças e prisões de lideranças da comunidade.

Estas ações tinham sempre o objetivo de impedir o uso do meio natural pelos quilombolas. Para isto, os latifundiários mobilizaram, inclusive, aparatos do poder público em desfavor da comunidade, como aponta o Dossiê **“Violências praticadas por autoridades civis e militares contra os quilombolas do rio Gurupá e Arari - município de Cachoeira do Arari 2008-2013”**, organizado por Acevedo Marin (2014), evidenciando o *modus operandi* opressor do regime colonial que permanece enraizado nas relações sociais que se estabelecem nesta região marajoara.

O deslocamento dos quilombolas do rio Arari, portanto, causou intensas dificuldades para o desenvolvimento de suas práticas socioambientais, pois, ao serem expulsos das margens do rio Arari, perderam suas territorialidades e, conseqüentemente, suas formas de subsistência. Neste cenário que surge a liderança do seu Teodoro Lalor de Lima, que resistiu por décadas com sua família às implacáveis perseguições de fazendeiros e do poder público local, onde foi alvo de montagem de julgamentos, punições e pressões diversas (ALMEIDA; ACEVEDO MARIN, 2016).

Com menos de 20 anos, Teodoro Lalor começou a correr atrás da justiça no Pará, em Brasília. Ele procurou incansavelmente seus direitos, produziu as formas de defesa, buscou pessoas para lhe ajudar, cuidou dos documentos e de não ser atrapado nas armadilhas montadas; fez isso constantemente. Nessa trajetória fez seu autoconhecimento e definiu sua bússola moral (ACEVEDO MARIN, 2016, 13).

Acevedo Marin e Almeida (2016), destacam que os quilombolas de Gurupá reconhecem seu Teodoro Lalor, como símbolo de resistência, pois foi o único a retornar ao igarapé Bom Jesus de Tororomba, após a expulsão das 77 famílias das margens do

rio Arari, organizada pelo fazendeiro que se intitulava proprietário das terras.

Nesta direção, estudos de Acevedo Marin e Teles (2012) descrevem que as perseguições sofridas por seu Lalor e suas resistências se tornaram fortes instrumentos de luta para os quilombolas, pois:

Durante vinte e cinco anos, o alvo da perseguição tem sido o Sr. Lima, que se tornou o “símbolo da resistência”, pois com seu grupo familiar foi o único a retornar ao igarapé Bom Jesus do Tororomba e reorganizar a ocupação buscando constituir um povoado com escola, festas religiosas, ultrapassando a ideia de um sítio isolado. A sua estratégia de resistência individual é movida contra as operações jurídicas e policiais de perseguição do fazendeiro. O Sr. Teodoro Lalor de Lima tornou-se, depois da expulsão de 73 famílias da margem do rio Arari, em “prova legal”, espécie de âlibi dos quilombolas sobre a territorialidade específica construída na várzea do rio Arari, entre o igarapé Murutucu e igarapé do Caju (ACEVEDO MARIN; TELES, 2012, p. 29).

Esta resistência de seu Lalor em permanecer no território e ter seus direitos garantidos, se auto reconhecendo como quilombola, tomou proporções sociais, políticas e jurídicas, sendo admitida por órgãos como o Ministério Público Federal (2016), onde este relata que:

Nos anos setenta e oitenta do século passado, grupos familiares haviam organizado modos de vida e formas culturais na margem esquerda do rio Arari, município de cachoeira do Arari, foram deslocados compulsoriamente desse território para outra extremidade, ao longo do rio Gurupá e Igarapé Aracajú. Semelhante ocorrência registrou-se na margem esquerda do rio Gurupá entre os igarapés Boca Fina e Sororoca (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, 2016, p. 3).

Portanto, os quilombolas de Gurupá, mobilizados pela resistência de seu Lalor na região, se organizaram social e coletivamente, constituindo a Associação dos Remanescente de Gurupá (ARQUIG) em 2002, tornando-se esta entidade o principal instrumento de suas lutas, formalizando denúncias nos órgãos públicos de regularização fundiária, de meio ambiente e

de justiça, construindo condições para o retorno resistente às várzeas do rio Arari

A organização da ARQUIG insere-se na perspectiva das discussões do chamado ‘giro territorial’ (lutas coletivas de povos indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais pela demarcação coletiva de terras tradicionalmente ocupadas), neste cenário ‘novos’ movimentos sociais passam a ter visibilidades e a serem protagonistas de suas lutas que envolvem elementos como cultura, tradições, identidade e território (ACSELRALD, 2010; ALMEIDA, 2019; CRUZ, 2013).

Nesta direção, que as comunidades tradicionais quilombolas, historicamente invisibilizadas, ganham expressão e força, resistindo aos processos desenvolvimentistas de modernização capitalista, lutando por seus territórios, onde:

É salutar pensar as terras negras sob a ótica da territorialidade étnica a fim de que se quebre o paradigma imposto pela sociedade colonizadora e incorporado por séculos de que o modelo de uso da terra deve ser exercido individualmente em um modelo de latifúndio e monocultura, ou seja, a propriedade por si só como res, e não como parte de uma identidade de um povo em sua indivisibilidade, no apossamento familiar e dos espaços de uso comum, na essencialidade desta para a realização dos modos de ser, fazer e viver próprios, nas relações culturais e políticas e da própria organização destas (HELD, 2018, p. 68-69).

Dessa maneira, observa-se que a luta pela territorialidade dos quilombolas representa um dos aspectos fundamentais para o desenvolvimento de seus modos de vida, pois como aponta Cabral (2017), a forma de ocupação e uso do território pelos quilombolas sempre foi importante, pois no território se garante manutenção, sobrevivência e possibilidade de reprodução cultural, social e econômica.

Assim, a partir do retorno da ocupação das várzeas do rio Arari pelos quilombolas de Gurupá, estes retomam a dinâmica relação com o lugar, com suas identidades e de enfrentamento a uma concepção centrada em um modelo de desenvolvimento que se estabelece pelo modo de produção individualista do

sistema capitalista, que privilegia mercados consumidores negando a realidade das formas de uso da natureza pelas comunidades tradicionais, em que:

[...] a relação simbiótica entre homem e território pressupõe a utilização dos recursos naturais, compreendendo-se o meio ambiente natural e cultural, onde biodiversidade e sociodiversidade se confundem e não podem ser vistas dissociadas uma da outra. Os modos de ser, fazer e viver, nesse sentido, são considerados parte da identidade, pois correspondem à relação do homem com a natureza de um modo singular, os conhecimentos tradicionais que ele aplica e toda a simbologia empregada que por vezes, não é compreendida por indivíduos, imbuídos de poder ou não, que estão fora desse vínculo identitário, possibilitando conflitos pela terra, violência e toda a forma de expropriação (HELD, 2018, p. 66-67).

Dentro desta perspectiva, a lógica capitalista tem contribuído para a incidência de conflitos em territórios quilombolas, na medida em que não visa à compreensão da simbiose ser humano-natureza, mas sim reafirmar um pensamento hegemônico construído a partir de um modelo de sociedade moderna ocidental eurocêntrica, que prolifera segregação e exclusão social, onde a natureza é um recurso que deve estar à mercê dos humanos (BOAVENTURA SANTOS, 2010).

A concepção de natureza idealizada em nossa sociedade possui uma complexidade de interpretações e discussões que mobilizam um conjunto de pensamentos, muitos avançam no sentido da afirmação da dualidade cultura-natureza, imprimidos pelo ritmo do paradigma dominante hegemônico que ignora as relações ser humano e natureza que constituem os modos de vida em comunidades tradicionais.

Desta forma se usam a expressão natural e natureza como contraponto àquilo que consideramos artificial, porém a definição e sua conceituação dependem da percepção que temos dela e, portanto, da finalidade que daremos a ela, pois em cada sociedade e em determinado tempo a natureza possui significado diferente, que corresponde aos valores e objetivos de um determinado grupo social (CARVALHO, 2003).

Para os capitalistas a natureza é um lugar de inferioridade e quem a habita é um selvagem, inculto subalterno, Boaventura Santos (2010, p. 189) relata que “o selvagem e natureza são, de fato, as duas faces do mesmo desígnio: domesticar a ‘natureza selvagem’, convertendo-a num recurso natural”. Segundo o autor:

Tal como a construção do selvagem, também a construção da natureza obedeceu às exigências da constituição do novo sistema econômico mundial centrado na Europa. Este paradigma de construção da natureza, apesar de apresentar sinais de crise, é ainda hoje o paradigma dominante. Duas das suas consequências assumem uma especial preeminência no final do milênio: a crise ambiental e a questão da biodiversidade. Transformada em recurso, a natureza não tem outra lógica senão a de ser explorada até a exaustão (BOAVENTURA SANTOS, 2010, p. 189).

Entretanto, em contraposição ao paradigma dominante que visa a exploração da natureza com recurso a ser transformado em mercadoria, para as comunidades tradicionais quilombolas a natureza faz parte de suas vidas, de seu meio de sobrevivência, onde seus conhecimentos e saberes socioambientais caracterizam formas de relações equilibradas com a biodiversidade e os ecossistemas locais.

Para Edna Castro (1997), povos e comunidades tradicionais possuem um processo de conhecimentos acumulados por gerações, onde suas relações com a natureza se manifestam nos seus próprios vocabulários e nos termos que usam para informar suas vivências adaptadas aos seus ambientes.

Destaca-se ainda que, neste cenário, comunidades e povos tradicionais estão sobre pressão das constantes e profundas mudanças que a sociedade vem passando, principalmente pela lógica de progresso, globalização e do discurso de crescimento econômico, onde os saberes técnicos científicos tentam desqualificar e desvalorizar os saberes e conhecimentos tradicionais (CASTRO, 1997; LEFF, 2018).

Portanto, o discurso desenvolvimentista de progresso tende para uma capitalização desenfreada da sociedade, legitimando

espólios dos recursos naturais das populações e comunidades tradicionais, que resistem com seus saberes e conhecimentos tradicionais (LEFF, 2019), onde:

Alguns consideram que as culturas e os saberes tradicionais podem contribuir para a manutenção da biodiversidade dos ecossistemas. Em numerosas situações, na verdade, esses saberes são o resultado de uma co-evolução entre as sociedades e seus ambientes naturais, o que permitiu a conservação de um equilíbrio entre ambos. Isso conduziu ao interesse pela diversidade cultural, que também está ameaçada pela mundialização de modelos culturais dominantes (DIEGUES, 2000, p. 15).

Assim, em meio a esses aspectos culturais dominantes que espaços como o território quilombola de Gurupá, que ainda reivindicam sua titulação definitiva, viram fronteiras de expansão de projetos desenvolvimentistas, agora sob a lógica do agronegócio, pois em Gurupá:

Estes espaços ambientais são conhecidos por possuírem uma complexidade de ecossistemas, diversidade biológica e cultural com áreas de várzeas, manguezais, igapós, savanas e terra firme, e é na relação com esses nichos que desenvolvem sistemas de uso comum e de acesso aos recursos da flora e fauna, hídricos, constituindo as denominadas “territorialidades específicas”, assim como conhecimentos sobre seu uso e preservação (ACEVEDO MARIN, 2015, p. 16).

Portanto como observado por Acevedo Marin (2015), e em nosso trabalho de campo o território de Gurupá possui uma diversidade de ecossistemas (Imagens 1, 2, 3, e 4), a partir dos quais, a comunidade desenvolve suas territorialidades, que se traduzem em relações de pertencimento e identidade ancestral, configurando seus modos de vida locais.

Imagens 1, 2, 3 e 4: Biodiversidade e ecossistemas no Território Quilombola de Gurupá.



Fonte: Pesquisa de Campo do autor, 2019.

Estes modos de vida da comunidade quilombola de Gurupá, que se organizam nas relações com os diferentes ecossistemas do território, passaram a sofrer pressão com a presença do agronegócio na região, materializados pela instalação de um projeto de monocultura de arroz (GOMES *et al.*, 2018).

Esta monocultura de arroz se estabeleceu na região por meio da aquisição particular de uma área de aproximadamente 12 mil hectares (RAS, 2013), passando a ser praticada através do método de irrigação captado do leito do rio Arari. Essa situação fragiliza as relações com a natureza e a territorialidade da comunidade quilombola, pois o rio Arari é a principal fonte de subsistências da comunidade, o qual influencia igarapés, furos, lagos e outros rios com o Gurupá, além disso a monocultura de arroz passou a limitar o uso comum das suas áreas de campo naturais, construindo, inclusive, estrada para escoar a produção dentro do território quilombola (ACEVEDO MARIN, 2015; CABRAL, 2017; RUIVER MEIRELLES, HUFFNER, 2016; ELIANA TELES, 2015; BENEDITO CRUZ, ANA SILVA, 2014).

Este empreendimento (CABRAL, 2017) chega à região do Marajó em meados de 2009 e, segundo o Relatório de Fiscalização nº101/2013-GERAD da Secretaria de Estado de Meio Ambiente do Pará (SEMAS), em 30 de junho de 2010, os mesmos solicitam Licença de Atividade Rural - LAR, para desenvolverem exclusivamente a monocultura de arroz, ocorreu ainda a liberação de Outorga para captação superficial de água do Rio Arari em 22 de setembro de 2010, Cadastro Ambiental Rural, CAR, em 18 de agosto de 2010, Autorização de Funcionamento de Atividade Rural, AFAR, em 18 de outubro de 2012 para atividades de agricultura e agropecuária em área de 9.541,5731 ha (PROCESSO PUNITIVO, SEMAS, 2013).

Observa-se na análise documental que os instrumentos (LAR, CAR, AFAR o Outorga D'água) foram concedidos apresentando pendências a serem solucionadas a posteriori, com condicionantes exigidas pelas legislações em vigor, exemplo de monitoramento da qualidade da água através de análises bacteriológicas e físico-químicas, prevista na Resolução nº392, do Conselho Nacional de Meio Ambiente, CONAMA, e na Portaria nº 518/2004.

Destaca-se que o rio Arari, utilizado para irrigação das lavouras de arroz, possui fortes influências das marés da baía do Marajó que, por sequência, tem influência do Rio Amazonas e do Oceano Atlântico, caracterizando-se como um rio que possui terrenos de marinha, por sofrer influência de marés, sendo assim, possui os aspectos de jurisdição Federal, conforme norma estabelecida na Constituição Federal de 1988 (GONÇALVES *et al.*, 2015).

A exemplo do rio Arari, a jurisdição e o domínio dos espaços no arquipélago do Marajó revelam controvérsias de entendimentos entre Municípios, Estado, União e particulares, fragilizando as comunidades tradicionais locais, gerando crises ambientais profundas na medida em que permitem, a partir do propagado desenvolvimento econômico sustentável, a ocupação de extensas áreas em que as comunidades já circulam em seus cotidianos. Leff (2007) destaca que essa perspectiva se fundamenta em um paradigma de produtividade ecotecnológica contrastada com uma racionalidade dominante, que externali-

za a natureza para processos de produção, negando e subjugando saberes dos outros.

Com base nesta concepção é que o empreendimento de monocultura de arroz na região do entorno do território quilombola de Gurupá se desenvolve, causando intensos conflitos ambientais, pois além do método de irrigação do leito do Arari, utiliza-se de agrotóxicos nas atividades agrícolas, conforme identificou o relatório da SEMAS (2013) que:

O projeto de plantio de arroz (*Oryza Sativa*) irrigado, cultivado em uma área de 2000 ha, com solicitação para utilização de mais 1000 ha, e foi informado durante ampliação que poderá chegar a 9.541,57 hectares, com utilização de grande quantidade de agrotóxicos (herbicidas, fungicidas e inseticidas). Esses produtos tóxicos, aplicados por via aérea (avião), caem nos canais de irrigação, com água captada no Rio Arari, que deságua em outro recurso hídrico que é o rio Mauá, o que poderá provocar diversos impactos ambientais (RELATÓRIO DE FISCALIZAÇÃO, 2013).

A utilização constante de agrotóxicos na região foi objeto de resistências e intensas denúncias pelos quilombolas, por compreenderem que o ambiente natural do território estaria sobre ameaças de alterações, provocando prejuízos à saúde dos moradores da comunidade, o que levou o poder judiciário e se manifestar, conforme o registro de um magistrado que despacho da seguinte forma:

[...] defiro em parte o pedido de antecipação dos efeitos de tutela, para determinar que ao requerido R. A. Q., que se abstenha de utilizar o lançamento aéreo de agrotóxicos na plantação de arroz situada na fazenda R. E. S. até que estejam cumpridos os requisitos previstos na legislação (JUSTIÇA FEDERAL SEÇÃO JUDICIÁRIA DO PARÁ, 2014, p. 10).

Portanto, evidencia-se que as ações da monocultura extensiva de arroz, além de manterem a lógica capitalista de ocupação de grandes áreas com o objetivo de gerar lucros para um determinado segmento social, latifundiários e empresários, interferem direta e indiretamente nas relações socioambientais dos quilombolas de Gurupá

com a utilização de agrotóxicos, pois como destaca Amaral (2008), os quilombolas possuem a tradição de praticar, em seus territórios, agricultura, produzir alimentos, extrair recursos naturais e florestais, usando inclusive os recursos oferecidos pelos rios e matas, o que torna possível a compreensão de suas territorialidades a partir da articulação de suas identidades e de elementos étnicos.

Para Almeida (1998, 2011), a questão étnica nos territórios quilombolas, por vezes, se sobrepõe à condição camponesa em seus pleitos e reivindicações, constituindo juntamente com os critérios relativos à consciência ecológica os vínculos profundos com seus lugares.

Esta questão ecológica recoloca em pauta, como tema obrigatório da agenda do campo de poder, não apenas a garantia de livre acesso aos recursos naturais básicos, mas, sobretudo, o reconhecimento formal de suas identidades coletivas, de seus territórios efetivamente ocupados e de suas normas e atos cotidianos que disciplinam o uso comum da terra e o manejo dos recursos hídricos e florestais pelos quilombolas (ALMEIDA, 1998; 2019).

Arruti (2008, p. 2), ao refletir sobre os paradigmas e conceitos que envolvem os quilombos, nos lembra com destaque que estes lutam para o reconhecimento de um processo histórico de desrespeito. O autor destaca ainda que, segundo a conceituação da Associação Brasileira de Antropologia (ABA, 2004), nas comunidades quilombolas existem fortes relações com a natureza, quando identifica que estas sejam tomadas como “grupos que desenvolvem práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar”, cuja identidade se define por “uma referência histórica comum, construída a partir de vivências e valores partilhados”.

Neste sentido, as vivências e relações socioambientais dos quilombolas ao longo de nossa história criam condições objetivas e subjetivas para refletirmos sobre a relação entre estes grupos e a sociedade na atualidade, pois, como descreve Amaral (2008):

Da África aos quilombos, os negros construíram a sociedade brasileira. Viver, resistir, aprender, lutar, negociar, fugir, construir a liberdade exigiam aprendizagem; os quilombolas são resultados dessa longa construção. É neste processo, encontro e internalização de conhecimentos que se configura o habitus e que se expressa em práticas, neste caso nas práticas educativas voltadas ao uso de recursos do território quilombola amazônico (AMARAL, 2008, p. 108).

Assim, verifica-se que o território e o uso dos recursos naturais pelas comunidades quilombolas, com a de Gurupá, são os elementos que permeiam e caracterizam as construções identitárias e de efetivas formas de resistências que visam garantir seus direitos ao território e à manutenção de seus conhecimentos e saberes ancestrais, pois, na medida em que estabelecem estratégias de uso da natureza como subsistências em integração através da caça, pesca e manejos da fauna e flora no território, enfrentam a concepção utilitarista e mercadológica imposta à natureza pela perspectiva hegemônica de sociedade.

Para Lago e Pádua (1993) há uma necessidade de se viver em harmonia com a natureza, e para isto, compreender e respeitar os seus ritmos é fundamental. Desta forma, a simbiose entre o território e a natureza nos quilombos se estabelece a partir dos seus conhecimentos locais que são ignorados e invisibilizados para se permitir a consolidação da cultura dominante do “progresso”.

Nesta cultura dominante se prevalece uma visão hegemônica eurocêntrica que se manifesta de forma extremamente preconceituosa em relação às comunidades tradicionais quilombolas, que, em nome de uma sociedade civilizada, se propõem a dominar a natureza transformando-a em objeto a ser comercializado para beneficiar uma estrutura social urbana capitalista que concentra riqueza nas mãos de poucos.

Porto Gonçalves (2011) destaca que essa concepção possui uma tradição de pouco respeito pela conservação dos recursos presentes na natureza, mantendo estruturas sociais que visam ampliar suas formas de dominação de áreas naturais para ga-

rantir seus interesses de expansão comercial. Nesta direção, Boaventura Santos (2011, p. 33) destaca que estas culturas dominantes hegemônicas são “baseadas no domínio da produção e no domínio do consumo, em que a sociedade capitalista afirma-se cada vez mais como uma sociedade fragmentada, plural e múltipla, onde as fronteiras parecem existir apenas para poderem ser ultrapassadas”, e assim consolidar suas formas de dominações e imposições sobre as comunidades tradicionais quilombolas.

Desta forma, para os quilombolas de Gurupá suas relações com a natureza estabelecem uma dinâmica heterogênea e híbrida, que ao integrar formas de sobrevivências com o ambiente natural e suas ancestralidades a partir de identidade coletiva e defesa do território, fortalecem suas práticas culturais vinculadas à uma perspectiva de integração entre o ser humano e natureza, transformando seus saberes socioambientais em mecanismos de resistências.

Ao se relacionarem de forma integrada com a natureza, os quilombolas evidenciam a diversidade no manuseio e utilização dos recursos da natureza, revelando os conhecimentos e saberes tradicionais acumulados e criados ao longo de dezenas de anos e até de séculos, repassados de geração a geração, que se expressam na linguística e na semântica do conhecimento popular (AMARAL, 2009).

Esses saberes e as relações com a natureza enfrentam a invisibilidade e o isolamento impostas pela ideologia dominante de desenvolvimento, representada pelos latifundiários e pelo projeto de monocultura de arroz, em uma perspectiva contra hegemônica, como aponta Boaventura Santos (2010), onde saberes da comunidade se tornam fonte de resistências coletivas, pois, como destaca Amaral (2009), em que pese suas heterogeneidades, os quilombolas, como os de Gurupá, se relacionam com a terra, floresta, rios, lagos e várzeas como algo familiar e necessário para suas vidas.

Considerações finais

Como exposto neste trabalho a comunidade quilombola de Gurupá desenvolve seus modos de vida nas relações constituídas em diferentes ecossistemas do ambiente natural do território, através de práticas culturais como a caça, a pesca e as atividades de manejo e extrativismo vegetal.

Para esta comunidade, relacionar-se com a natureza é desenvolver de forma sustentável seus modos de vida nos ambientes naturais do território, onde a natureza não é vista como mercadoria (CARVALHO, 2003), nem como intocada (DIEGUES, 2001), mas como parte de sua estrutura social claramente diferenciada pelos seus aspectos ancestrais identitários que constroem a territorialidade da comunidade como quilombola.

Portanto, a presença do projeto de monocultura de arroz, como propagador de desenvolvimento (GOMES *et al.*, 2018), e os persistentes conflitos agrários, pelo uso de recursos naturais com fazendeiros locais, representam as formas de interferências na territorialidade da comunidade, causando, assim, problemas socioambientais e, conseqüentemente, perda na qualidade de vida dos quilombolas de Gurupá.

Em relação ao empreendimento agrícola, a comunidade aponta que os problemas estão relacionados a alterações ecossistêmicas ocasionadas nos espaços das atividades do empreendimento agrícola, como a supressão vegetal para o plantio das lavouras, que causa o deslocamento de espécies da fauna, além da irrigação de volumes diários de águas de mananciais do rio Arari e o uso de agrotóxicos nas lavouras (RAS, 2013), tornando vulnerável a cadeia alimentar na região, atingindo o território quilombola.

Neste sentido, a relação da comunidade com a natureza e seu território, sua simbiose com os ecossistemas locais, tendem a sofrer impactos, na medida que o ambiente natural da região sofre intervenção do agronegócio com suas explorações ambientais voltadas ao lucro para atender mercados consumidores.

Entretanto, é a partir da relação natureza e território que a comunidade quilombola de Gurupá, além de desenvolver suas práticas de subsistências, desenvolve formas de enfrentamento às interferências que ocorrem no território, a partir de conhecimentos e saberes tradicionais que mantêm as reproduções de suas práticas culturais ancestrais ativas, em contraposição ao avanço da concepção desenvolvimentista no território.

Nessa direção, apontamos que estudos sobre impactos ambientais (EIA/RIMA) relacionados ao projeto de monocultura de arroz, e a conclusão dos procedimentos da titulação definitiva do território, que tramita desde 2005 no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (MPF, 2016), são essenciais para que a relação natureza e território se desenvolva efetivamente em harmonia no quilombo de Gurupá.

Referências

ACEVEDO MARIN, ROSA ELIZABETH ET AL. **TERRITÓRIO QUILOMBOLA NOS RIOS ARARI E GURUPÁ: SISTEMAS DE USO, CONFLITUOSIDADE E PODER EM CACHOEIRA DO ARARI-PARÁ**. BELÉM: UNAMAZ, 2008.

ACEVEDO MARIN, ROSA ELIZABETH. **“TERRA DE GURUPÁ E DIREITOS TERRITORIAIS DE QUILOMBOLAS DO RIO GURUPÁ E ARARI”**. ANPUH: XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. FORTALEZA, 2009. DISPONÍVEL EM: [HTTP://WWW.SNH2009.ANPUH.ORG/SIMPOSIO/PUBLIC](http://www.snh2009.anpuh.org/simposio/public). ACESSO EM: 10 JUL. 2019.

ACEVEDO MARIN, ROSA ELIZABETH [ET AL.]. **POVOS TRADICIONAIS NO ARQUIPÉLAGO DO MARAJÓ E POLÍTICAS DE ORDENAMENTO TERRITORIAL E AMBIENTAL**. RIO DE JANEIRO. CASA 8, 2015.

ACEVEDO MARIN, ROSA ELIZABETH; TELES, ELIANA. **QUILOMBOLAS DO RIO ARARI E GURUPÁ NA MIRA DE AÇÕES E AMEAÇAS DE FAZENDEIRO DE CACHOEIRA DO ARARI (P. 27-48)**. IN ACEVEDO MARIN, ROSA ELIZABETH. [ET AL.]; (ORGS) ALMEIDA ALFREDO WAGNER BERNO DE, [ET AL.]. **CADERNOS DE DEBATES NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL: QUILOMBOLAS: REIVINDICAÇÕES E JUDICIALIZAÇÃO DOS CONFLITOS**. – MANAUS: PROJETO NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL DA AMAZÔNIA / UEA EDIÇÕES, 2012. 172 P.: IL.; 23 CM (VOL. 01, N. 03.).

ACEVEDO MARIN, ROSA ELIZABETH; TELES, ELIANA. **DOSSIÊ: VIOLÊNCIAS PRATICADAS POR AUTORIDADES CIVIS E MILITARES CONTRA OS QUILOMBOLAS DO RIO GURUPÁ E ARARI - MUNICÍPIO DE CACHOEIRA DO ARARI 2008-2013**. UFPA, BELÉM: [s.n.], 2014. 197 p.

ACEVEDO MARIN, ROSA ELIZABETH; ALMEIDA, ALFREDO WAGNER BERNO DE. **LIDERANÇAS QUILOMBOLAS DOS RIOS ARARI E GURUPÁ “DIANTE DA LEI”**, TEODORO LALOR DE LIMA. RIO DE JANEIRO: CASA 8, 2016.

ACSELRAD, HENRI. **MAPEAMENTO, IDENTIDADE E TERRITÓRIOS**. IN: ACSELRALD, HENRI. (ORG.) **CARTOGRAFIA SOCIAL E DINÂMICAS TERRITÓRIO**. RIO DE JANEIRO: IPPUR/UFRJ, 2010.

ALBUQUERQUE, ULYSSES PAULINO; PAIVA, REINALDO F. DE.; ALENCAR, NÉLSON L. **MÉTODOS E TÉCNICAS PARA COLETA DE DADOS ETNOBIOLÓGICOS**. RECIFE: NUPEEA, 2010, 559 p.

ALMEIDA, ALFREDO WAGNER BERNO DE. **QUILOMBOS: REPERTÓRIO BIBLIOGRÁFICO DE UMA QUESTÃO REDEFINIDA (1995-1997)**. BIB, n. 45, RIO DE JANEIRO 1998, p. 51-70.

ALMEIDA, ALFREDO WAGNER BERNO DE. **QUILOMBOLAS E NOVAS ETNIAS**. MANAUS: UEA EDIÇÕES, 2011.

ALMEIDA, ALFREDO WAGNER BERNO DE. **QUEBRADEIRAS DE COCO BABAÇU: UM SÉCULO DE MOBILIZAÇÕES E LUTAS REPERTÓRIO DE FONTES DOCUMENTAIS E ARQUIVÍSTICAS, DISPOSITIVOS LEGAIS E AÇÕES COLETIVAS (1915-2018)**. MANAUS: UEA EDIÇÕES / PNCSA, 2019.

AMARAL, ASSUNÇÃO JOSÉ PUREZA. **DA SENZALA AO QUILOMBO: PRÁTICAS EDUCATIVAS E USO DE RECURSOS NATURAIS ENTRE OS QUILOMBOLAS DO MÉDIO AMAZONAS - PARÁ**. ORIENTADORA: EDNA MARIA RAMOS DE CASTRO. 2008. 326 f. TESE (DOUTORADO EM CIÊNCIAS: DESENVOLVIMENTO SOCIOAMBIENTAL, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO TRÓPICO ÚMIDO) – NÚCLEO DE ALTOS ESTUDOS AMAZÔNICOS, UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, BELÉM, 2008.

AMARAL, ASSUNÇÃO JOSÉ PUREZA. **REMANESCENTES DAS COMUNIDADES DOS QUILOMBOS NO INTERIOR DA AMAZÔNIA – CONFLITOS, FORMAS DE ORGANIZAÇÃO E POLÍTICA DE DIREITO À DIFERENÇA**. IN: CADERNOS DO CEOM: POLÍTICAS PÚBLICAS: MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS. CHAPECÓ-SC: ARGOS, 2009.

ARRUTI, JOSÉ MAURÍCIO. **“QUILOMBOS”**. IN: RAÇA: PERSPECTIVAS ANTROPOLÓGICAS. [ORG. OSMUNDO PINHO]. ABA / ED. UNICAMP / EDUFBA. 2008.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. ABA: **DOCUMENTO DO GRUPO DE TRABALHO SOBRE COMUNIDADES NEGRAS RURAIS**. RIO DE JANEIRO: INSTITUTO AMBIENTAL [S.M], 1994. P. 17-18. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://DOCUMENTACAO.SOCIOAMBIENTAL.ORG/DOCUMENTOS/03D00024.PDF](https://documentacao.socioambiental.org/documentos/03D00024.pdf). ACESSO EM: 27 JUL. 2019.

BARDIN, LAURENCE. **ANÁLISE DE CONTEÚDO**. SÃO PAULO: ALMEIDA BRASILEIRA, 2011.

BRANDÃO, CARLOS RODRIGUES. REFLEXÕES SOBRE COMO FAZER TRABALHO DE CAMPO. **SOCIEDADE E CULTURA**, GOIÂNIA, V. 10, N. 1, P. 11-27, JAN-JUL, 2007. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.REDALYC.ORG/PDF/703/70310103.PDF](https://www.redalyc.org/pdf/703/70310103.pdf) . ACESSO EM: 22 JAN. 2020.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL: TEXTO CONSTITUCIONAL PROMULGADO EM 5 DE OUTUBRO DE 1988**. BRASÍLIA, DF: SENADO FEDERAL, SUBSECRETARIA DE EDIÇÕES TÉCNICAS, 2008.

BRASIL. JUSTIÇA FEDERAL SEÇÃO JUDICIÁRIA NO PARÁ, 9ª VARA. **DECISÃO LIMINAR 2014, PROCESSO 32727-30.2013.4.01.3900**. DISPONÍVEL EM: [HTTP://WWW.PRPA.MPF.MP.BR/NEWS/2014/ARQUIVOS/DECISAO_LIMINAR_CASO_QUARTIERO_MARAJO.PDF](http://www.prpa.mpf.mp.br/news/2014/arquivos/decisao_liminar_caso_quartiero_maraajo.pdf). ACESSO EM: 29 ABR. 2019.

BRASIL. JUSTIÇA FEDERAL SEÇÃO JUDICIÁRIA NO PARÁ, 9ª VARA. **SENTENÇA JUDICIAL 2018, PROCESSO 32727-30.2013.4.01.3900**. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.UNIVERSOJUS.COM.BR/SENTENCA-DETERMINACAO-ESTUDOS-DE-IMPACTO-AMBIENTAL-PARA-LICENCIAMENTO-DE-PLANTACAO-DE-ARROZ-NO-MARAJO/](https://www.universojus.com.br/sentenca-determinacao-estudos-de-impacto-ambiental-para-licenciamento-de-plantacao-de-arroz-no-maraajo/) . ACESSO EM: 10 JUN. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. **AÇÃO CIVIL PÚBLICA**. VISA A OBTENÇÃO DE PROVIMENTO JURISDICIONAL PARA QUE UNIÃO, ESTADO DO PARÁ, FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES E INCRA PRESTEM EFETIVA PROTEÇÃO À VIDA E INTEGRIDADE FÍSICA AOS QUILMBOLAS DE GURUPÁ (MUNICÍPIO DE CACHOEIRA DO ARARI) [...]. BELÉM/PA, 14 DE OUTUBRO DE 2016. DISPONÍVEL EM: [HTTP://WWW.MPF.MP.BR/PA/SALA-DE-IMPRESA/DOCUMENTOS/2016/ACP-PROTECAO-QUILOMBOLAS-GURUPA-CACHOEIRA-DO-ARARI.PDF/VIEW](http://www.mpf.mp.br/pa/sala-de-imprensa/documentos/2016/acp-protecao-quilombolas-gurupa-cachoeira-do-arari.pdf/view). ACESSO EM: 29 ABR.2019. P. 26.

BRASIL. MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL NO PARÁ. **Ofício Circular 06/PR- PA**. BELÉM: GABINETE DE PROCURADOR DA REPÚBLICA, 19 AGOS. 2019. ASSUNTO: SOLICITA PRESENÇA DO APARATO ESTATAL NO TERRITÓRIO QUILOMBOLA DE GURUPÁ.

BRASIL. RESOLUÇÃO CONAMA n° 396, DE 3 DE ABRIL DE 2008. DISPÕE SOBRE A CLASSIFICAÇÃO E DIRETRIZES AMBIENTAIS PARA O ENQUADRAMENTO DAS ÁGUAS SUBTERRÂNEAS E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. **DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO**: SEÇÃO 1, BRASÍLIA, DF, N. 66 P. 64-68, 7 ABR. 2008. DISPONÍVEL EM: [HTTP://WWW2.MMA.GOV.BR/PORT/CONAMA/LEGIABRE.CFM?CODLEGI=562](http://www2.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=562). ACESSO EM: 22 JAN. 2020.

BRASIL. PORTARIA n° 518 DE 25 DE MARÇO DE 2004. ESTABELECE OS PROCEDIMENTOS E RESPONSABILIDADES RELATIVOS AO CONTROLE E VIGILÂNCIA DA QUALIDADE DA ÁGUA PARA CONSUMO HUMANO E SEU PADRÃO DE POTABILIDADE, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. **DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO**: SEÇÃO 1, BRASÍLIA, DF, N. 59 P. 266-270, 26 MAR. 2004. DISPONÍVEL EM: [HTTP://189.28.128.100/DAB/DOCS/LEGISLACAO/PORTARIA518_25_03_04.PDF](http://189.28.128.100/DAB/DOCS/LEGISLACAO/PORTARIA518_25_03_04.PDF). ACESSO EM: 22 JAN. 2020.

CABRAL, CLEITON LOPES. **CONFLITOS TERRITORIAIS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE GURUPÁ – APA ARQUIPÉLAGO DO MARAJÓ/PA**, ORIENTADOR: PROF. DR. RAFAEL SANZIO ARAÚJO DOS ANJOS. 2017. 277 F. TESE (DOUTORADO EM GEOGRAFIA) - DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA, UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. BRASÍLIA, DF, 2017. DISPONÍVEL EM: [HTTP://CATALOGODE-TESES.CAPES.GOV.BR/CATALOGO-TESES/#!/](http://catalogode-teses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/). ACESSO EM: 22 OUT. 2018.

CARVALHO, MARCOS DE. **O QUE É NATUREZA**. SÃO PAULO: BRASILIENSE, 2003. (COLEÇÃO PRIMEIROS PASSOS).

CASTRO, EDNA. **TERRITÓRIO, BIODIVERSIDADE E SABERES DE POPULAÇÕES TRADICIONAIS**. IN. CASTRO, EDNA; PÍNTON, FLORENCE (ORGS.). **FACES DO TRÓPICO ÚMIDO**. BELÉM, CEJUP: NAEA/UFGPA, 1997.

CRUZ, BENEDITO ELY VALENTE DA; SILVA, ANA REGINA FERREIRA DA. CONFLITO PELO USO DO TERRITÓRIO NOS CAMPOS MARAJOARAS - PARÁ: ENTRE O USO MONOPOLISTA E O USO COLETIVO DO TERRITÓRIO. **REVISTA DO INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DO PARÁ**, BELÉM, V. 1, N. 01, 2014. DISPONÍVEL EM: [HTTP://WWW.IHGP.NET.BR/REVISTA/INDEX.PHP/REVISTA/ARTICLE/VIEW/5](http://www.ihgp.net.br/revista/index.php/revista/article/view/5) . ACESSO EM: 22 JAN. 2020.

CRUZ, VALTER DO CARMO. **DAS LUTAS POR REDISTRIBUIÇÃO DE TERRA ÀS**

LUTAS PELO RECONHECIMENTO DE TERRITÓRIOS: UMA NOVA GRAMÁTICA DAS LUTAS SOCIAIS? IN: ACSELRALD, HENRI. (ORG.) **CARTOGRAFIA SOCIAL, TERRA E TERRITÓRIO**. RIO DE JANEIRO: IPPUR/UFRJ, 2013.

DIEGUES, ANTONIO CARLOS SANT'ANA. **O MITO MODERNO DA NATUREZA INTOCADA**. 3.ED. SÃO PAULO: EDITORA HUCITEC, 2001.

DIEGUES, ANTONIO CARLOS SANT'ANA; ARRUDA, RINALDO SERGIO VIEIRA (ORGS.). **OS SABERES TRADICIONAIS E A BIODIVERSIDADE NO BRASIL**. SÃO PAULO: NUPAUB-USP: MMA, 2000. DISPONÍVEL EM: <[HTTP://NUPAUB.FFLCH.USP.BR/SITES/NUPAUB.FFLCH.USP.BR/FILES/SABERES%20TRAD.PDF](http://NUPAUB.FFLCH.USP.BR/SITES/NUPAUB.FFLCH.USP.BR/FILES/SABERES%20TRAD.PDF). >ACESSO EM: 12 NOV. 2018.

ESCOBAR, ARTURO. **“O LUGAR DA NATUREZA E A NATUREZA DO LUGAR: GLOBALIZAÇÃO OU PÓS-DESENVOLVIMENTO?”** IN. **A COLONIALIDADE DO SABER: EUROCENTRISMO E CIÊNCIAS SOCIAIS. PERSPECTIVAS LATINO-AMERICANAS**. BUENOS AIRES. CLASCO, 2005. P. 69-86. DISPONÍVEL EM: < [HTTP://BIBLIOTECAVIRTUAL.CLACSO.ORG.AR/CLACSO/SUR-SUR/20100624102140/8_ESCOBAR.PDF](http://BIBLIOTECAVIRTUAL.CLACSO.ORG.AR/CLACSO/SUR-SUR/20100624102140/8_ESCOBAR.PDF). > ACESSO EM: 12 NOV. 2018.

FLICK, U. **INTRODUÇÃO A PESQUISA QUALITATIVA**. TRADUÇÃO JOICE ELIAS COSTA. 3. ED. DADOS ELETRÔNICOS. PORTO ALEGRE. ARTMED. 2016.

GOMES, DÉRICK LIMA; CRUZ, BENEDITO ELY VALENTE DA; CALVI, MIQUÉIAS FREITAS; REIS, CRISTIANO CARDOSO DOS. EXPANSÃO DO AGRO-NEGÓCIO E CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS NA AMAZÔNIA MARAJOARA. **REVISTA NERA**, ANO 21, N. 42, P.135-161, DOSSIÊ, 2018. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://REVISTA.FCT.UNESP.BR/INDEX.PHP/NERA/ARTICLE/VIEW/5690](https://REVISTA.FCT.UNESP.BR/INDEX.PHP/NERA/ARTICLE/VIEW/5690) . ACESSO EM: 11 AGO. 2020.

GONÇALVES, CARLOS WALTER PORTO. **Os (Des) CAMINHOS DO MEIO AMBIENTE**. 15. ED. - SÃO PAULO: CONTEXTO, 2011.

GONÇALVES, AMANDA CRISTINA OLIVEIRA ET AL. **OBSERVATÓRIO DA FUNÇÃO SOCIOAMBIENTAL DO PATRIMÔNIO DA UNIÃO NA AMAZÔNIA: RELATÓRIO TERRITORIAL DO MARAJÓ**. RIO DE JANEIRO: IPEA, 2015.

HELD, THAISA MAIRA RODRIGUES. **MATA CAVALO: A VIOLAÇÃO DO DIREITO HUMANO AO TERRITÓRIO QUILOMBOLA**. SÃO PAULO: LIBERARS, 2018.

LAGO, ANTÔNIO.; PÁDUA, JOSÉ AUGUSTO. **O QUE É ECOLOGIA**. 12. ED. SÃO PAULO, SP: BRASILIENSE, 1993.

LEFF, ENRIQUE. **EPISTEMOLOGIA AMBIENTAL**. 4. ED. SÃO PAULO: CORTEZ, 2007.

LEFF, ENRIQUE. **ECOLOGIA, CAPITAL E CULTURA: A TERRITORIALIZAÇÃO DA RACIONALIDADE AMBIENTAL**. PETRÓPOLIS: EDITORA VOZES, 2018.

LEFF, ENRIQUE. **SABER AMBIENTAL: SUSTENTABILIDADE, RACIONALIDADE, COMPLEXIDADE, PODER**. PETRÓPOLIS: EDITORA VOZES, 2019.

MEIRELLES, RUVER SEABRA; HUFFNER, JOÃO GABRIEL PINHEIRO. **OS REFLEXOS SOCIOECONÔMICOS E AMBIENTAIS DO AVANÇO DA RIZICULTURA NO MUNICÍPIO DE CACHOEIRA DO ARARI - PA**. BELÉM: GEOGRAFARES, P. 113-127, 2016. DISPONÍVEL EM: [HTTP://TESTE.PERIODICOS.UFES.BR/ GEOGRAFARES/ARTICLE/VIEW/11644](http://teste.periodicos.ufes.br/geografares/article/view/11644) . ACESSO EM: 22 JAN. 2020.

PARÁ. **RELATÓRIO AMBIENTAL SIMPLIFICADO, RAS**. NORTE GEO, 2013. (OLIVEIRA, CLEBER DE SOUZA, RESPONSÁVEL TÉCNICO): IN PROCESSO PUNITIVO Nº16951, SEMA/PA. P.43-51 ANO 2013. DISPONÍVEL EM: [HTTP://MONITORAMENTO.SEMAS.PA.GOV.BR/SIMLAM/INDEX.HTM](http://monitoramento.semas.pa.gov.br/simlam/index.htm) . ACESSO EM: 05 JUN. 2019.

PARÁ. **RELATÓRIO DE FISCALIZAÇÃO Nº101/2013 GERAD/SEMA/PA**. P.4-24. DISPONÍVEL EM: [HTTP://MONITORAMENTO.SEMAS.PA.GOV.BR/SIMLAM/INDEX.HTM](http://monitoramento.semas.pa.gov.br/simlam/index.htm). ACESSO EM: 05 JUN. 2019.

PARÁ. **PROCESSO PUNITIVO Nº16951 SEMA/PA, ANO 2013**. P.70. DISPONÍVEL EM: [HTTP://MONITORAMENTO.SEMAS.PA.GOV.BR/SIMLAM/INDEX.HTM](http://monitoramento.semas.pa.gov.br/simlam/index.htm) . ACESSO EM: 05 JUN. 2019.

QUIJANO, ANÍBAL. **COLONIALIDADE DO PODER E CLASSIFICAÇÃO SOCIAL**. IN: SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA; MENEZES, MARIA PAULA (ORGS.). **EPISTEMOLOGIA DO SUL**. SÃO PAULO: CORTEZ, 2010.

SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA. **A GRAMÁTICA DO TEMPO: PARA UMA NOVA CULTURA POLÍTICA**. 3.ED. SÃO PAULO: CORTEZ, 2010.

SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA. **A CRÍTICA DA RAZÃO INDOLENTE: PARA UM NOVO SENSO COMUM. A CIÊNCIA, O DIREITO E A POLÍTICA NA TRANSIÇÃO PARADIGMÁTICA**. 8.ED. 2ª REIMP. SÃO PAULO: CORTEZ, 2011.

SANTOS, THAÍS APARECIDA COELHO DOS; BARROS, FLÁVIO BEZERRA. “O POVO ESTÁ ESPARRAMADO...”: O PROCESSO DE DESTERRITORIALIZAÇÃO VIVENCIADO PELOS QUILOMBOLAS DA BOCAINA, MATO GROSSO. **ILUMI-**

NURAS, PORTO ALEGRE, v. 17, n. 41, p. 97-111, JAN/JUN. 2016. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.SEER.UFRGS.BR/ILUMINURAS/ARTICLE/VIEW/64561](https://www.seer.ufrgs.br/iluminuras/article/view/64561). ACESSO EM: 22 JAN. 2020.

SOARES, ELIANA CRISTINA LOPES. **“FAMÍLIA, COMPADRIO E RELAÇÕES DE PODER NO MARAJÓ (SÉCULOS XVIII E XIX)”**. 204 p. (PUC, PROGRAMA DE DOUTORADO INSTITUCIONAL, DINTIR UFPA/PUC-SP, 2010). TESE DE DOUTORADO - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA. DISPONÍVEL EM: [HTTP://CATALOGODETESES.CAPES.GOV.BR/CATALOGO-TESES/#!/](http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/). ACESSO EM: 23 AGO. 2019.

TELES, ELIANA. **EXTRATIVISMO, MERCADOS E SISTEMAS DE USO COMUM: RESISTÊNCIAS COTIDIANAS NO ARQUIPÉLAGO DO MARAJÓ**. IN: ACEVEDO MARIN, ROSA ELIZABETH [ET AL.]. **POVOS TRADICIONAIS NO ARQUIPÉLAGO DO MARAJÓ E POLÍTICAS DE ORDENAMENTO TERRITORIAL E AMBIENTAL**. RIO DE JANEIRO. CASA 8, 2015.

XAVIER, HELTON VIANA; DE CARVALHO, ABNER VILHENA; CORRÊA, DANILO MOTA. DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO: ANÁLISE DO IDHM DOS TERRITÓRIOS RURAIS PARAENSES NOS ANOS (1991-2000 E 2000-2010). **CORECON, [s.n.]**, BELÉM, 2015. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.CORECONPR.GOV.BR/WP-CONTENT/UPLOADS/2015/10/6.PDF](https://www.coreconpr.gov.br/wp-content/uploads/2015/10/6.pdf) . ACESSO EM: 22 JAN. 2020.

Por uma Territorialidade Quilombola na Amazônia: pertencimento, identidade e práticas culturais para sua legitimação no território²

Francisco Wagner Urbano

Benedito Ely Valente da Cruz

Introdução

Este artigo tem como premissa contextualizar o espaço/tempo em que estão inseridos os territórios quilombolas na região amazônica, identificando, assim, o processo histórico de ocupação da população negra na Amazônia, especialmente na porção paraense desta região. Por meio de uma análise histórica, buscamos compreender a construção desses territórios, assim como debater os conceitos de território e quilombo a fim de nos auxiliar na compreensão da construção da territorialidade quilombola. Por fim, discutimos a cultura como um elemento da identidade territorial, para que assim possamos entender a cultura como um elemento identitário do território quilombola.

A presença do negro e a formação dos quilombos na Amazônia paraense

Alguns pesquisadores, como Ferreira (2007), datam que a introdução da mão de obra negra africana foi introduzida na Amazônia pelos ingleses nos séculos XVI e XVII e tinha como propósito a operação de engenhos, clandestinos, para a produção de açúcar e aguardente na costa do Amapá e na foz do rio Amazonas. No Pará, a inserção da população negra ocorreu no século XVIII, no período conhecido como pombalino, e foi impulsionada pela criação da Companhia Geral de Comércio do Grão-Pará e Maranhão, em 1755. Nesse sentido, é perceptível que o comércio e a presença do negro na Amazônia paraense desenvolveram-se para atender as grandes lavouras, suprimindo, na época, a uma necessidade de mão-de-obra nas monoculturas da região (SALLES, 1988).

² Este artigo é parte integrante de uma pesquisa em andamento desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade do Estado do Pará - UEPA.

Vicente Salles (1988) em sua obra reafirma que a presença do negro na Amazônia foi mais intensa a partir de 1755, devido ao grande estímulo agrícola pelo qual a “região amazônica recebeu 50 mil escravos no período entre 1755 e 1820 com o funcionamento da Companhia Geral de Comércio do Grão-Pará e Maranhão” (SALLES, 1988, p. 51).

Um número considerável desses negros escravizados foi para a Ilha do Marajó, onde trabalhavam principalmente com a pecuária, agricultura e a pesca, trabalho esse que foi de grande relevância para o desenvolvimento da economia da região (AZEVEDO; PEREZ, 2015).

Os negros que chegaram ao Pará eram oriundos de diversas partes da África, como demonstra Tavares (2011):

Chegam negros procedentes do grupo Banto: Angola, Congo, Benguela, Cabinda Moçambique, Moxicongo, Macua e Caçanje. Do grupo Sudaês: Mina, Mali ou Mai ou ainda Mandinga, Fula, Fulupe ou Fulupo, Bijojo ou Bixapô. Em 1753, aportaram em Belém, os navios Nossa Senhora do Carmo e São José com peças negras vindas de Bissau, destinadas a engenhos e lavouras. A Cia. Geral do Comércio Grão-Pará e Maranhão, criada em 1755 introduziu no Pará 14.749 escravos oriundos da África. Deste contingente muitos eram recambiados para o Mato Grosso. Em 1760, chega a Belém procedente dos portos da Guiné 140 negros de Cacheu (p. 111).

Fica evidenciado, a partir desse levantamento realizado pela pesquisadora, a diversidade populacional, cultural e territorial advinda daquele continente para o estado do Pará. Vale ressaltar que o estado contribuiu, de maneira crucial, para a inserção do negro na população paraense, pois Tavares (2011) demonstra que em 1771 foi construído no Mercado do Ver-o-Peso uma estância segura e independente para a guarda dos escravos.

Segundo registros no caderno do Instituto de Terras do Pará – ITERPA, vol. 3 de 2009:

Não há dúvida de que o processo de escravidão do negro na Amazônia, especialmente no Pará, foi marcado pelas mesmas atrocidades registradas em todo o país. Entretanto, o processo no Pará possui espe-

cificidades, principalmente, no que diz respeito ao ideal libertário. As particularidades do processo de libertação dos negros no Pará se revestem de singularidades que merecem ser evidenciadas. O conhecimento, mesmo que aproximado dessas particularidades, pode contribuir para maior compreensão das questões quilombolas no Estado (p. 17).

Os negros no Grão-Pará e Maranhão, conforme esta fonte, aproximaram-se da Cabanagem, revolução ocorrida em território paraense entre 1835-1840, a fim de tomar o poder da Coroa Portuguesa. No entanto, suas reivindicações não foram atendidas com a chegada dos cabanos ao poder, uma vez que não houve a abolição da escravidão no período. Com isso, a luta pela liberdade continuou em solo paraense e a fuga de escravos também, aumentando o número de mocambos e quilombos no território que hoje é o Pará, pois a fuga para o quilombo era uma estratégia de sobrevivência, existência e resistência da população negra (SALLES, 1988; MARIN e CASTRO, 1999; LIMA, 2017).

Conforme o tráfico negreiro continuava durante o século XIX, Tavares (2011) demonstra que, em 1822, Belém possuía 5.719 escravos e 1.109 libertos, o que justifica o grande número de pardos na atualidade, correspondendo a aproximadamente 73% da população paraense (IBGE, 2010).

Diante do sistema escravista e do uso intenso da mão-de-obra cativa, a busca por condições mais dignas de sobrevivência fez com que muitos desses grupos fugissem em busca de liberdade e lugares onde pudessem viver sem serem submetidos a situações tão insalubres e desumanas. É nesse contexto que se formou os quilombos.

Salles (1988) entende o quilombo como um “povoado de ex-escravos negros foragidos, coletivo de mocambo, que é a habitação propriamente dita” (SALLES, 1988, p 222). Dessa forma, o termo “quilombo” é uma palavra que tem sua raiz linguística oriunda dos povos africanos, especificamente da língua banto, englobando grupos como os Lunda, Ovimbundu, Mbundum, Kongo, Imbangala, dentre outros situados em territórios que dividem, hoje, Angola e Zaire. Esses povos falavam a palavra “Kilombo” que na língua portuguesa ficou “quilombo” (MUNANGA, 1996).

No Grão-Pará, além de quilombo, utilizava-se também o termo “mocambo”. Segundo Salles (1988), esses termos eram usados como sinônimos, contudo havia uma preferência pelo uso do termo mocambo que tinha o sentido semântico de um aldeamento fixo e permanente, diferente de quilombo, que denotava o aldeamento provisório.

Diante do sistema escravista imposto, a forma de resistência dos negros escravizados era a fuga – que se tornou intensa – para as matas, lugar onde construía suas moradas e reconstruía suas vidas em liberdade. Daí justifica-se o grande número de Comunidades Remanescentes de Quilombo (CRQ) na Amazônia Paraense, fazendo com que o Pará se destaque como o estado da Região Norte com maior número de CRQ do país, conforme dados obtidos através da Fundação Palmares, órgão do Governo Federal responsável por reconhecer as CRQ no Brasil, conforme demonstra a tabela abaixo:

Quadro 1. Comunidades Remanescentes de Quilombos por estados na Região Norte.

Estado	Comunidades Remanescentes de Quilombos CRQs			
	Certificadas		Conhecidas	
	Quantidade	%	Quantidade	%
Acre	0	0	0	0
Amapá	40	13,5	44	12
Amazonas	8	2,7	8	2,2
Pará	203	68,3	261	71,3
Rondônia	8	2,7	8	2,2
Roraima	0	0	0	0
Tocantins	38	12,8	45	12,3
Total	297	100	366	100

Fonte: Fundação Cultural Palmares, dados coletados em 16/01/2020, em: <http://www.palmares.gov.br>

Organização: URBANO, janeiro de 2020.

Conforme pode ser observado no Quadro 01, há uma predominância das CRQ no Estado do Pará, pois, do total de CRQs, o Pará concentra 68,3% das CRQs certificadas e 71,3% das CRQs conhecidas. Isso demonstra o quanto o povo negro nesse estado resistiu ao processo de escravidão implantado no território paraense durante a colonização da Amazônia, especialmente

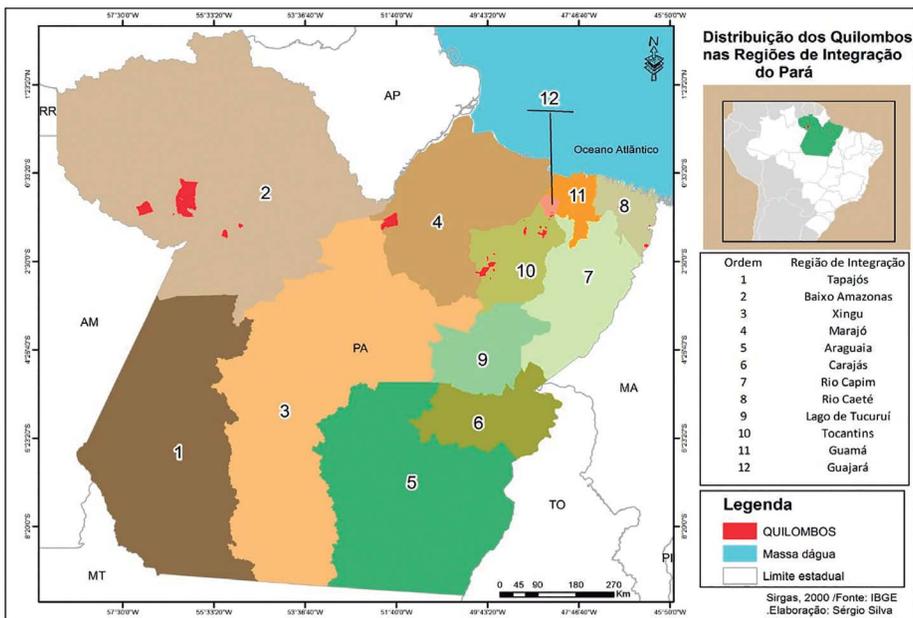
da província do Grão-Pará e Maranhão. Segundo Marin e Castro (1999), as comunidades quilombolas no Pará distribuem-se nas seguintes áreas: 1. Região da Grande Belém, Guajarina e Marajó; 2. Região Bragantina e Gurupi; 3. Região Tocantina; 4. Médio Amazonas; 5. Trombetas e Erepecuru ” (p.77).

A ancestralidade da presença do negro no Baixo Tocantins é inquestionável, pois mesmo com a pouca visibilidade, a região foi palco de um intenso processo de ocupação e formação de quilombos (PINTO, 2015; LOPES, 2017). Dos quilombos existentes nessa região o Quilombo do Mola, localizado às margens do igarapé Itapocu, afluente do rio Tocantins, município de Cametá, foi um importante foco de resistência negra na Amazônia paraense, e deste se derivaram vários quilombos menores.

No Pará, a região tocantina chama atenção pelo número expressivo de comunidades quilombolas, evidenciados nas obras de Vicente Salles (1988); Rosa Acevedo Marin e Edna Castro (1999) e Pinto (2004 e 2015).

Na Figura 01, é possível verificarmos a espacialização desses “quilombos” na atualidade:

Figura 1. Comunidades quilombolas do Estado do Pará



Fonte: IBGE, 2020.

Podemos perceber, através da Figura 01, que a região do Tocantins apresenta um destaque expressivo pela quantidade de terras quilombolas, assim como também a região do Baixo Amazonas e Marajó. Nas demais regiões vemos pouquíssimos registros de territórios quilombolas.

A fuga da população negra, usada como mão-de-obra escrava, era constante na região. Esses povos procuravam encontrar locais longínquos e seguros como as ilhas, com a finalidade de se libertar daquela vida imposta pelos seus “proprietários”. Até hoje várias comunidades descendentes desses negros foragidos vivem nessas ilhas (PINTO, 2004).

A manutenção da utilização do uso da terra tornou-se importantíssimo para as populações quilombolas. No entanto, a disputa pela posse dessas terras e a regularização de seu território revelam conflitos e dimensões específicas. Na realidade, o povo quilombola valoriza a terra como espaço de apropriação social, cultural e identitária por meio de territorialidades que expressam tais representações. Por outro lado, do ponto de vista geopolítico, a luta e o direito a essas terras se dão via territorialização, tornando-se uma das bandeiras mais nítidas das populações quilombolas nesse país (AZEVEDO; PERES; 2015).

Depois de muita luta e como uma forma resgatar a dívida histórica que o país tem com a população negra a constituição de 1988, por meio do Artigo 68 garante “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. Esse dispositivo legal é de suma importância, pois motiva um cenário de reconhecimento à propriedade de terras ocupadas há décadas por grupos tradicionais, que tem nessa terra muito mais do que um bem de valor financeiro, uma maneira de produzir/ reproduzir seu modo de vida, pois a luta por territórios quilombolas antecede as conquistas no âmbito jurídico, o que demonstra um poder de organização social daqueles que reivindicam historicamente o uso da terra por comunidades negras tradicionais (LOPES, 2017).

A primeira comunidade quilombola que recebeu o título definitivo no Brasil foi Oriximiná-PA, em 1995. O estado do

Pará tem o maior número de terras quilombolas tituladas do país, conforme podemos verificar no Quadro 02.

Quadro 2. Comunidades Remanescentes de Quilombos tituladas pelo INCRA

Estado	Número de territórios quilombolas titulados pelo INCRA
Pará	60
Maranhão	39
Sergipe	17
Bahia	16
Rio Grande do Sul	12
Pernambuco	08
Rio Grande do Norte	07
São Paulo	07
Mato Grosso do Sul	05
Piauí	05
Santa Catarina	04
Amapá	03
Rio de Janeiro	03
Goiás	01
Mato Grosso	01
Minas Gerais	01
Roraima	01
Acre	00
Alagoas	00
Amazonas	00
Ceará	00
Distrito Federal	00
Espírito Santo	00
Paraíba	00
Paraná	00
Rondônia	00
Tocantins	00

Fonte: site do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, dados coletados em 16/01/2020, em <http://www.incra.gov.br/sites>

Organização: URBANO, janeiro de 2020.

Conforme o Quadro 02 é evidente que o estado com maior número de territórios quilombolas titulados pelo INCRA é o

Pará, com 60, seguido do Maranhão com 39, e o Sergipe com 17. Importante ressaltar que o estado do Pará tem a sua própria Lei Estadual nº 6.165/2008 que disciplina e normatiza essa matéria.

Como pode ser observado também no Quadro 02, nove (09) estados e o Distrito Federal não possuem nenhuma comunidade quilombola. Isso demonstra que os povos remanescentes de quilombos paraenses e maranhenses foram pioneiros na luta pela regularização de suas terras e conseguiram articular aliados na sociedade e no interior dos governos. Marin e Castro (1999) também reafirmam tal posicionamento pois “em comparação com outras unidades da federação, o Pará possui o maior número de áreas tituladas do país” (p.79). Toda essa descrição demonstra que mesmo de forma lenta, há um avanço em torno do reconhecimento das autoridades acerca das terras quilombolas, o que obviamente é resultado de lutas travadas pelos movimentos sociais.

Dessa maneira, reconhecer a herança cultural dos negros africanos que adentraram neste país, especialmente no Pará, faz-se necessário, pois seu legado é evidente em nossa cultura como os festejos religiosos, o linguajar, a alimentação e as festas, conforme exemplifica Tavares (2011):

Na cidade de Cametá localizada no rio Tocantins e sua região de influência, em que foram concentradas as lavouras de cana e fazendas de cacau no século XVIII, é possível identificar a realização de diversas festas resultantes desta tradição, tais como a Festa de São Tomé, São Benedito, Nossa Senhora da Conceição, São Jorge e Divino Espírito Santo (TAVARES, 2011, p. 113).

Fica evidente que não apenas as festividades exemplificadas aqui pela autora são resultantes dessa herança negra, mas há muito mais a exemplificar nas músicas, nas danças, na culinária, na língua, enfim em toda forma de manifestação cultural, pois o nosso país apresenta uma das maiores diversidades culturais do mundo devido à influência e o encontro de diferentes culturas como a indígena, a negra e a europeia.

O quilombo como expressão da territorialidade negra

O conceito de território é o ponto de partida para este tópico, embora muito já se tenha pesquisado, escrito e publicado, sobre o conceito. No entanto, o esforço de compreender a forma peculiar da relação deste conceito com o de quilombola, especialmente no que se trata aos remanescentes dos quilombos, pois é a partir do conceito de território que se faz compreender a luta e as demandas desses grupos culturais na regularização de seus territórios e na sua valorização identitária e simbólica.

Então, a questão da relação dos quilombolas na Amazônia se dá por meio do território e das discussões que envolvem o mesmo, seja por meio das lutas dos movimentos em relação à regularização das terras - luta territorial - mas também simbólica, reforçando assim, as práticas e ações em que se alicerçam as suas territorialidades.

A compreensão da luta por territórios da população negra deve ser interpretada no conjunto da formação do território brasileiro. Segundo Santos (2003), a formação do território brasileiro é classificada em três grandes períodos: o meio natural, o meio científico e o meio técnico-científico-informacional.

Santos (2003) exprime três periodizações ao território brasileiro, o primeiro, denominado de meio natural, no qual poucas intervenções humanas ocorreram sobre o território, predominando a existência de técnicas simples, onde geralmente as atividades estavam relacionadas à agricultura tradicional e à criação de animais vinculada simbioticamente à natureza. O segundo período, vinculado ao que o referido autor denomina de meio técnico, ocorre após a invenção e uso das máquinas, sendo um misto de elementos culturais e técnicos, uma utilização de técnicas moderadas onde convivem a técnica e as práticas tradicionais simultaneamente; e o terceiro período, o meio técnico-científico informacional, onde o mercado utiliza técnica, ciência e informação para se apropriar, transformar e produzir o espaço territorial do país.

Para Santos (2003) a Amazônia se configurava nesse contexto descritivo ainda como um meio natural, devido a utilização de técnicas tradicionais para o desenvolvimento das atividades

econômicas desenvolvidas na região. No entanto, Becker (2009) em sua vasta contribuição científica para a geografia, vai nos demonstrar que a Amazônia, especialmente sua “fronteira” ligada fisicamente às demais regiões brasileiras, está passando por transformações, pois segundo a autora e outros estudiosos, a fronteira é o lugar da alteridade, do encontro entre o tradicional e o “novo” (LOUREIRO, 2006; BECKER, 2009; MARTINS, 2009).

Por essa razão, se em dado momento havia diferenças regionais no Brasil, hoje essas diferenças ocorrem dentro das regiões. Existem “amazônias” distintas, em diferentes períodos, como os pensados por Milton Santos, pois se temos um território marcado pela mecanização de atividades agrícolas e pecuária, como a forte presença de grandes empresas e pecuaristas no sudeste paraense, temos em contrapartida uma Amazônia no período tradicional, num tempo “lento” marcada pelo território das populações que tradicionalmente ocupavam esse território, a saber indígenas, ribeirinhos, quilombolas e os povos das florestas, e ainda temos grandes objetos que, como bem explanou Santos (2003), são objetos alheios ao território em que estão situados, como, por exemplo, as atividades de exploração de ferro em Carajás; a Zona Franca em Manaus, onde o mundo técnico-científico informacional tem notória atividade.

Diante disso, faz-se necessário aprofundar esse debate uma vez que o território, especialmente na obra de Milton Santos, é a categoria central de suas análises, pois é a partir do território que se delimita a fronteira, tão discutida especialmente por Bertha Becker. A partir desse ponto, deixamos nítido que existem diferentes territórios na Amazônia brasileira, pois nesta se apresentam áreas com maior especialização produtiva, onde a questão da concentração técnica e a agricultura de precisão é bem desenvolvida e planejada, como os exemplos da espacialização da soja e da pecuária, ao mesmo tempo em que existem áreas com densidade técnica pouco relevante ou quase inexistentes. Diante desse contexto, é necessário abordar o território e suas *ressemantizações*, para a compreensão da complexidade, dos sentidos e a inserção da comunidade quilombola na Amazônia.

Marcelo Lopes de Souza compreende que o território está diretamente ligado ao poder, sendo fundamental analisá-lo além

do substrato espacial material, englobando processos e dimensões econômicas, culturais e políticas (SOUZA, 2013). É importante salientar que o conceito de território esteve sempre atrelado ao poder, o território de maneira abrupta está compreendido como a base física de exercício do poder de determinado Estado.

Para alguns geógrafos há discordância desse poder atrelado apenas ao Estado, a exemplo de Claude Raffestin que, em sua trajetória pela ciência geográfica, dedica-se ao conceito de território afirmando que “uma verdadeira geografia só pode ser uma geografia do poder ou dos poderes” (RAFFESTIN, 1993, p.17). O referido autor utiliza especialmente Michel Foucault para compreender o poder como multidimensional, observando que o Estado se relaciona com outras dimensões de poder, incluindo as práticas e relações sociais dos indivíduos no seu dia a dia.

Nessa perspectiva, Raffestin constrói uma abordagem relacional na qual o território é formado pelas relações de poder multidimensionais e a territorialidade é o produto dessas relações, pois, “a geografia política clássica é na verdade uma geografia de Estado, o que seria necessário ultrapassar propondo uma problemática relacional, na qual o poder é a chave e em toda relação circula o poder que não é nem possuído, nem adquirido, mas simplesmente exercido (RAFFESTIN, 1993, p. 7).

Neste sentido, para fins deste estudo utilizamos o entendimento de Rogério Haesbaert (2004) sobre o conceito de território, o qual nos esclarece que:

Território, assim, em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional “poder político”. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais explícito, de dominação, quanto ao poder no sentido mais implícito ou simbólico, de apropriação (HAESBAERT, p. 20-21).

Compreendendo o território sob esta perspectiva, podemos inferir que o mesmo é multidimensional, não só atrelado ao poder legítimo, aquele exercido pelo Estado, mas também a qualquer outra face de poder e de relações sociais que ocorram neste território. É notório que Haesbaert vai de encontro ao sentido de território ligado à apropriação e ao exercício de poder de determinados grupos sobre o espaço (não só o Estado), dando-lhe

algumas outras atribuições que denomina de territorialidade, desterritorialidade e multiterritorialidade.

A partir desse ponto, podemos descrever que as identidades dos sujeitos dentro de um determinado território, leva em consideração os processos de apropriação (para reprodução social, para manutenção de sua cultura etc.) dos grupos em um determinado espaço, o que chamamos abertamente da territorialidade de um grupo, pois vai além da dimensão política, diz respeito também às relações econômicas e culturais, pois está ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, não como um bem de valor econômico, mas como um modo de (re)produzir seu território, como se organizam e dão significados ao lugar (HAESBAERT, 2004).

Quanto ao que o referido autor chama de desterritorialização, compreendemos que é quando determinado grupo é desvinculado do seu território tradicional, então esses povos são desterritorializados; e por último, a multiterritorialização, que é a pluralidade de signos e territorialidades existentes em um convívio de muitas facetas de um mesmo território, ou seja, são os elementos simbólicos que identificam essas várias territorialidades no mesmo território (HAESBAERT, 2004).

É necessário ressaltar que essas três formas de ressemantização do território estão presentes no contexto amazônico. Se observarmos o Quadro 01, demonstrado neste artigo, é notório que há luta pela demarcação dos territórios quilombolas paraenses, evidenciando assim a organização dos movimentos negros na Amazônia, os quais buscam a territorialização através da demarcação legal de seu território. Assim como podemos perceber que as comunidades apenas conhecidas pela Fundação Palmares foram, em um dado momento histórico, desterritorializadas, tendo hoje suas terras ocupadas por fazendeiros, posseiros, entre outros.

A exemplo desse processo, podemos verificar o estudo realizado por Carla Joelma de Oliveira Lopes, que demonstra que a Comunidade de Araquembaua/ Baião - PA estava tendo seu território submetido por posseiros. Ao perceberem que estavam basicamente perdendo seu território, os moradores organizaram as documentações e solicitaram ao Governo a demarcação deste, e em 2002 a comunidade recebeu o título e a demarca-

ção de território quilombola, que saiu de forma conjunta com outras 25 comunidades do município de Baião (LOPES, 2017).

A multiterritorialidade, por sua vez, é perceptível também nessas comunidades, as quais, em sua grande maioria, são apenas reconhecidas, mas não tituladas-legalizadas, uma vez que mesmo possuindo identidade e cultura própria, convivem com outros atores sociais nos seus territórios, constituindo assim multiterritorialidades quilombolas dentro do território. Pois, como explicado por Lopes (2017) sobre o território amazônico:

Configura-se na Amazônia a formação de um espaço agrário marcado pela expropriação dos povos tradicionais que nela habitam em função da presença de territorialidades excludentes. A precariedade da vida no campo, os altos índices de violência e conflitos em torno do uso da terra, os desafios cotidianos para garantir o acesso à saúde, educação, saneamento, etc. são sintomas que denunciam a existência de um quadro marcado por contradições (p.77).

Assim, é perceptível que diariamente as populações tradicionais reafirmam sua permanência no território, mesmo com as adversidades exógenas advindas para a região, pois, segundo Carlos Alberto Franco da Silva, “os territórios preexistentes são desorganizados e reorganizados em seus usos, a fim de atender a lógica dos circuitos mercantis, produtivos e financeiros em escala planetária” (SILVA, 2008, p. 30).

Como já mencionamos neste artigo, Vicente Salles (1988) compreende o quilombo como um “povoado de ex-escravos negros foragidos, coletivo de mocambo, que é a habitação propriamente dita” (SALLES, 1988, p 222), podendo fazer alusão ao que Castro (1999) concebe ao movimento quilombola, o qual se divide em três características básicas: “Interiorização nos espaços de rios e igarapés menos povoados; Ocupação de novas terras; e apossamento coletivo como estratégia grupal de defesa de territórios e da reprodução social” (CASTRO, 1999, p. 16). Sob esta ótica mais “tradicional” fica compreensível que, em termos práticos, o quilombo era o espaço onde os negros podiam viver livremente, fora do regime escravocrata instalado no Brasil Colônia, onde podiam expressar sua cultura, através de seus costumes, crenças, religiões etc. advindas de seus territórios de origem.

Já Moura (1999) concebe o quilombo, que ela denomina “quilombo contemporâneo”, como:

Podem-se definir quilombos contemporâneos como comunidades negras rurais habitadas por descendentes de escravos que mantêm laços de parentesco e vivem, em sua maioria, de culturas de subsistência, em terra doada, comprada ou ocupada secularmente pelo grupo. Os negros dessas comunidades valorizam as tradições culturais dos antepassados, religiosas ou não, recriando-as no presente. Possuem uma história comum e têm normas de pertencimento explícitas, com consciência de sua identidade étnica (MOURA, 1999, p. 100).

Neste conceito trazido por Moura (1999) podemos elencar alguns elementos encontrados em diversas comunidades quilombolas amazônicas, pois são constantes os laços de parentescos nestas comunidades, onde há fortes relações de compadrios e solidariedade no trabalho agrícola, tais como: na produção da farinha, no plantio e na colheita, assim como em outras atividades cotidianas, como na construção das residências, além de uma história em comum e de uma identidade étnica e cultural.

Para Alfredo Wagner Almeida (2011):

O novo significado expressa a passagem de quilombo, enquanto categoria histórica e do discurso jurídico formal, para um plano conceitual construído a partir do sistema de representações dos agentes referidos às situações sociais assim classificadas hoje. Está-se diante de uma ruptura teórica. Além disto, observa-se que os agentes sociais que se auto representam ou são definidos, direta ou indiretamente, através da noção de quilombo, evidenciam que ela adquire sentido ao expressar o reconhecimento de suas formas intrínsecas de posse e uso de recursos naturais e de sua territorialidade, descrevendo uma nova interlocução com os aparatos de poder. Os elementos de contraste envolvidos nesta relação explicitam o advento de uma identidade coletiva (ALMEIDA, 2011, p. 47).

Percebe-se, a partir desta literatura, que o conceito de quilombo passou por inúmeras mudanças no decorrer da história, rompendo a questão apenas histórica, uma vez que essa pode ser usada tanto para legitimar quanto para deslegitimar, e com

isso há uma valorização da questão mais identitária, daí as nomenclaturas “remanescentes” e “contemporâneas”, que são utilizadas juridicamente, sendo possível conceber quilombos tanto no campo como na cidade e ainda tipificá-los como “agrícolas”, “extrativistas”, ou “nômades”. É importante esclarecer que após a promulgação da Constituição Federal de 1988, houve um reconhecimento dos territórios quilombolas, superando a ideia apenas de um local com escravos fugidos, e ganhando um sentido maior: de local fraterno, solidário e livre (ARRUTI, 2008).

E para compreendermos as comunidades quilombolas, temos que compreender que o próprio conceito de quilombo passou por muitas mudanças até a conjuntura atual, como já exposto anteriormente neste texto, uma vez que o Artigo 68 da Constituição Federal assegura: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

Com isso, há, constitucionalmente, o direito à propriedade da terra por essas comunidades que, por meio da posse legal, reitera-se a construção de sua identidade e o sentido de pertencimento ao lugar onde ocupa.

O autor Lima (2017) descreve que:

A partir desse enfoque conceitual é que a noção de identidades remanescentes ganha força na busca do entendimento de sua própria natureza social. Assim é possível pensar nas questões quilombolas como processos que dialogam com o ontem e o hoje na perspectiva do amanhã (LIMA, 2017, p. 20).

Podemos compreender que houve não apenas uma mudança conceitual no termo, mas há também uma disputa pelo seu conceito, que é usado de diferentes formas, por diversos agentes sociais na atualidade, como mais uma vez demonstra Lima (2017):

No entanto, desde os primeiros documentos até as ressemantizações criadas em nossos dias, o termo assumiu variados sentidos, sendo alvo de tensões políticas e ideológicas em torno de sua definição conceitual. Nesse preâmbulo, estudiosos do tema, legisladores, militantes do movimento negro, tentaram, cada um à sua manei-

ra, expressar como melhor o termo quilombo/quilombola poderia ser definido (LIMA, 2017, p. 20).

Fica perceptível que, dependendo do agente social, o termo ganha traços ideológicos de acordo com o interesse deste agente.

Lima (2017) nos explica acerca disso que:

Assim, a identidade territorial também é entendida como conjunto de forças, onde as manifestações explícitas dependem das contingências históricas e surgem diretamente das condutas de territorialidade dos grupos sociais, sendo resultado das lutas e processos sociais e políticos. Assim, as análises territoriais só podem ser entendidas a partir das abordagens históricas, ou seja, em seus contextos específicos onde emergem e são defendidas e reafirmadas como direitos territoriais (LIMA, 2017, p. 29).

Compreendemos assim, que a identidade de um grupo é o que torna mais evidente as relações da territorialidade. Contudo, percebemos que a identidade étnica é uma ligação antiga entre a comunidade quilombola, tanto na condição histórica da escravidão, como na atualidade, na condição de povos remanescentes de quilombos.

Podemos verificar que a consciência socioespacial de pertencimento, enquanto quilombola, e a afirmação de um discurso identitário que valoriza esta condição são recentes, usados como algo “*estratégico e posiciona*” (HALL, 2009) num contexto de lutas sociais na busca pela afirmação material e simbólica das “singularidades culturais própria de cada lugar através dos diferentes modos de vida, dos ritmos vividos cotidianamente que implicam em experiências, vivências e identificação com o espaço” (CRUZ, 2008, p.57).

Essa identificação com o espaço é importante para o sentido de pertencimento e, conseqüentemente, a construção da identidade territorial, já que em se tratando do espaço amazônico, a identidade emerge, segundo Cruz (2008), como resultante do conflito das diferenças do significado social e cultural da experiência espaço-temporal expressa nos diferentes modos de viver para os diferentes sujeitos sociais.

A cultura como um elemento da identidade territorial

Nos aproximando da realidade campesina amazônica, em suas diferentes modalidades, que utilizam de maneira coletiva a terra, sejam eles os povos da floresta, os pescadores, os ribeirinhos, quilombolas, colonos entre outros, faz-se lembrar da importância do rio para grande parte dessas comunidades. Esse modelo de organização espaço-temporal se desenvolveu a partir de uma intensa dependência da natureza, tendo na presença do rio um vetor de relações e sociabilidades.

Sobre a importância do rio no espaço amazônico Loureiro afirma:

Os rios da Amazônia consistem em uma realidade labiríntica e assumem uma importância fisiográfica e humana excepcional. O rio é o fator dominante nessa estrutura fisiográfica e humana, conferindo um ethos e um ritmo à vida regional. Dele dependem a vida e a morte, a fertilidade e a carência, a formação e a destruição de terras, a inundação e a seca, a circulação humana de bens simbólicos, a política e a economia, o comércio e a sociabilidade. O rio está em tudo (LOUREIRO, 1995, p.121).

Cruz (2008) tem razão ao dizer que em muitos espaços amazônicos o rio ainda continua tendo uma importância fundamental para a vida das populações que lá vivem, sendo o referencial central de organização espacial, modos de vida, além de matriz de temporalidades (ritmo social) e do imaginário (lendas, mitos e crenças). A temporalidade e a espacialidade continuam marcadamente simbolizadas pelo rio, como uma vida divinizada pelas interações materiais, simbólicas e imaginárias diferenciadas com ele.

E mesmo nos lugares mais longínquos as comunidades amazônicas se sentem integradas ao contexto geral do território em que estão inseridas, isso nos traz a ideia de uma cultura homogênea, a que Glissant (2005) chama de cultura *atávica*, entendida como “aquela constituída de *raiz única* e que mata a sua volta” (GLISSANT, 2005, p. 71), cede espaço a culturas que o mesmo autor chama de *compósitas* ou *rizomas*, sendo esta “a raiz que vai ao encontro de outras raízes” (GLISSANT, 2005, p. 72).

Esses aspectos fazem com que a cultura de um modo geral esteja sujeita a um constante processo de reelaboração e ressignificação, atestando sua dinamicidade e sua capacidade de mutação, permitindo dessa forma, sua vitalidade e permanência no seio das comunidades humanas, já que nos finais do século XX vivenciamos o desaparecimento dos mitos de sustentação de purezas culturais, sobretudo com a distinção que se faz de diversidade e diferença cultural, e que se compreende que nenhuma cultura é completa em si mesma, nenhuma já atingiu sua total plenitude.

Uma cultura que se vê estabelecida como pura e homogênea, com uma identidade fixa e acabada estaria predestinada ao desaparecimento, sobretudo no momento que vivenciamos, caracterizado pelo que se tem chamado de globalização da economia e mundialização da cultura.

Sobre a ideia de heterogeneidade da cultura, Bhabha ressalta:

É o tropo de nossos tempos colocar a questão da cultura na esfera do além [...]O além não é nem um horizonte nem um abandono do passado[...] Inícios e fins podem ser os mitos de sustentação dos anos do meio do século, mas neste *fin de siècle*, encontramos-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, exclusão e inclusão (BHABHA, 1998, p. 19).

É importante destacar que a construção da identidade cultural de um povo é resultante de um processo histórico e dinâmico, de um conjunto de criações que se fundem diante das diferentes necessidades e interesses, costumes e valores assimilados e transmitidos em um tempo e espaço, bem como das contribuições que se somam continuamente nos processos de trocas e acumulações históricas, sociais e culturais.

Neste sentido, a identidade é e sempre está em “processo de transformação e mudança” (HALL, 2004, p.108). A construção da identidade, como enfatiza Hall (2004), tem a ver não tanto com as questões “quem nós somos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar” e “como nós

temos sido representados”, o que faz com que o sujeito fale sempre a partir de uma posição histórica e cultural específica, o que não significa negar que a identidade tenha um passado, mas “reconhecer que ao reivindicá-la a reconstruímos e que, além disso, o passado sofre uma constante transformação” (WOODWARD, 2009, p. 28).

Cruz (2008) enfatiza que a construção da identidade envolve tradições (raízes, heranças passadas) e traduções (rotas, opções, projetos futuros). As tradições consistiriam naquilo que é profundo, permanente, único e singular, aquilo que é próprio da cultura do local, incluindo suas “histórias, memórias e saberes sedimentados num conjunto de práticas e representações assentadas no cotidiano do espaço vivido” (CRUZ, 2008, p.56). Por outro lado, as traduções residem naquilo que é substituível e circunstancial, “trata-se da afirmação de estratégias, de elementos de oposição e negociação no presente imediato” (CRUZ, 2008, p.56).

Neste contexto, devemos compreender os conceitos de território e quilombo associado à identidade cultural da população negra, não podendo desatrelar a territorialidade das dimensões de cultura, identidade e memória, pois, segundo Little:

Qualquer território é um produto histórico de processos sociais e políticos. Para analisar o território de qualquer grupo, portanto, precisa-se de uma abordagem histórica que trate do contexto específico em que surgiu e dos contextos em que foi defendido e/ou reafirmado (LITTLE, 2002, p.254).

Dáí, podemos partir das memórias da população negra para entender o processo de territorialização no espaço em que ocupam. Esses aspectos nos dão subsídios para aferirmos que a identidade, atrelada ao território, é uma *identidade territorial* (HAESBAERT, 2004), pois é construída a partir da relação concreta e simbólica com o território. Além disso, as identidades territoriais são identidades forjadas no e pelo processo de territorialização, compreendido como “as relações de domínio e apropriação do espaço, ou seja, nossas mediações espaciais do poder, que se estende do mais concreto ao mais simbólico” (HAESBAERT, 2004, p.339).

Sobre a identidade territorial, compreende Haesbaert:

Toda identidade territorial é uma identidade social definida fundamentalmente através do território, ou seja, dentro de uma relação de apropriação que se dá tanto no campo das ideias quanto no da realidade concreta, o espaço geográfico constituindo assim parte fundamental dos processos de identificação social [...] De uma forma muito genérica podemos afirmar que não há território sem algum tipo de identificação e valoração simbólica (positiva ou negativa) do espaço pelos seus habitantes (HAESBAERT, 2004, p. 172).

Analisando o conceito de identidade territorial evidenciado por Haesbaert faz-se necessário aplicá-lo às comunidades remanescentes de quilombolas da Amazônia. Para tal, nos aproximamos da obra da Professora Benedita Celeste de Moraes Pinto, intitulada, “*nas veredas da Sobrevivência: memória, gênero e símbolos de poder feminino em povoados amazônicos*”, a qual nos remete ao seguinte entendimento sobre a (re)construção do quilombo como identidade territorial:

Os negros tentavam reconstituir nos quilombos as várias versões de uma vida comum: realizavam festas, plantavam, coletavam, pescavam, caçavam e praticavam transações econômicas possíveis. Tentavam estabelecer nos quilombos espaços políticos, econômicos, sociais e culturais. Nessa tentativa de reconstituição da identidade e na caracterização de uma comunidade de livres, os quilombos exerciam práticas econômicas que afloravam além das fronteiras dos quilombos e miniquilombos para exercer um papel fundamental na sustentação econômica da região do Tocantins (PINTO, 2015, p. 50).

As comunidades remanescentes de quilombolas, pelo que podemos extrair do trecho acima utilizam diversas estratégias para se territorializar e evidenciar a manutenção de sua identidade, como exemplo, em toda a obra da referida autora, a mesma demonstra a importância da produção de farinha para territorialização quilombola de Umarizal, situado em Baião/PA, estudado por ela, pois a vida das pessoas estavam marcadas pelo cultivo da mandioca e sua transformação em farinha.

O trabalho nas roças, de mandioca, milho e arroz continua rudimentar, como era praticado pelos quilombolas que habitavam essa região, desde a feitura dos roçados até a fabricação da farinha e acaba por se constituir na base econômica, que vem há muitas décadas sustentando os habitantes de Paxibal - o antigo quilombo que deu origem ao povoado de Umarizal - e vem, desde o surgimento deste até os dias atuais, sendo responsáveis por parte da sobrevivência alimentícia dos filhos rurais (PINTO, 2015, p. 115).

Fica evidente que a prática agrícola rudimentar é uma atividade ancestral para esse povo, que afirma sua identidade territorial e reforça as relações sociais do grupo. Observamos outro trecho que fica nítido essa ancestralidade:

[...] É comum a participação de crianças nos trabalhos da roça, que aprende dia após dia as atividades pelas quais passaram os seus pais e os demais filhos rurais. Desta forma, os habitantes de Umarizal, seguindo as mesmas formas de trabalhos dos antigos quilombolas do Paxibal, têm práticas de trabalho, tanto agrícola como extrativistas, baseadas na organização familiar. [...] (PINTO, 2015, p. 129).

Mais uma vez, a ideia de identidade territorial é demonstrada como o resultado de uma construção histórica, ou seja, se perpetua e se reinventa por diversas gerações, ensejando assim um acúmulo de referências históricas, sociais e culturais para esses indivíduos. Daí, mais uma vez, podemos reforçar que a identidade é um “processo de transformação e mudança” que é transmitido de geração em geração (HALL, 2004).

Neste sentido, podemos perceber que nas comunidades quilombolas há um simbolismo e uma significação na vida a partir do trabalho na roça, onde se repetem até mesmo as divisões de trabalho por gênero em um período remoto e vai se propagando até os dias atuais, como podemos observar no trecho abaixo:

Há, portanto, um processo simbólico de repetição da vida onde o homem prepara a terra, corta as mudas de maniva trazidas pela mulher e, removendo a terra, abre as covas para a mulher realizar o plantio - o

ato de gerar e parir. Daí em diante cabe a ela tomar todos os cuidados para o perfeito desenvolvimento da roça (PINTO, 2015, p. 118).

Assim como destacamos o papel da prática agrícola da mandioca na formação da identidade territorial da Comunidade Quilombola de Umarizal, poderíamos destacar também outros exemplos, como o importante papel das mulheres naquela localidade, as quais, além de terem um papel fundamental na agricultura, (PINTO, 2015), demonstram todo seu saber sobre as plantas que ajudam na cura dos males do corpo. Mais uma vez fica evidente o poder da ancestralidade quilombola daquele povo e a importância de sua ocupação às margens do rio Tocantins, onde reforçam sua territorialidade quilombola, assim como a auto afirmação de identidade territorial.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho, demonstramos como se deu o povoamento da população negra na Amazônia, especialmente no território paraense, evidenciando assim a importância que estes tiveram na ocupação e povoamento do território. Para isso, referimo-nos, muitas das vezes, à região do baixo Tocantins, cenário de lutas e resistência através dos diversos mocambos e quilombos criados na proximidade de Cametá-PA.

Evidenciamos, ainda, as mudanças que o conceito de quilombo veio passando ao longo da história brasileira, principalmente após a promulgação da Constituição Federal que reconhecia o direito à terra às populações remanescentes de quilombo. No entanto, apesar do dispositivo legal, é notória a morosidade do Estado em reconhecer o direito a essas comunidades. E, assim, essas populações resistem através dos movimentos sociais para reivindicar seu direito constitucional, tornando o território quilombola um cenário de disputa entre diversos atores sociais, a exemplo de grileiros, fazendeiros e empresas que, em sua grande maioria, são agentes exógenos à região, mas que buscam se territorializar e, dessa forma, interferir no modo de vida das pessoas camponesas amazônidas em suas diferentes modalidades.

Diante disso, muitas dessas comunidades persistem em se (re)territorializar, e para isso utilizam diversas estratégias, como o uso coletivo da terra, a manutenção de seu modo de vida, procurando manter a relação peculiar com a natureza. Essas populações tentam manter sua territorialidade e assim construir e reforçar sua identidade territorial, por meio das tradições, que representam aquilo que é peculiar de sua cultura local, bem como as traduções, aquilo que pode ser substituível ou circunstancial (CRUZ, 2008).

Destarte, o sentimento de pertencimento ao espaço vivido resulta de uma dimensão afetiva, arraigados na experiência e no cotidiano que é partilhado localmente em suas variadas formas de uso do espaço e do tempo, ou seja, no espaço local se desenrolam a produção, a comunhão e ressignificação dos saberes, costumes e memória dos moradores que vivem no local. Portanto, a identidade e a cultura nas comunidades quilombolas têm suas marcas de identificação assentadas no território visto tanto como o espaço vivido, referente espacial no sentido concreto e simbólico, espaço social onde se desenrolam as tramas e os dramas que constituem o modo de vida com seus saberes, fazeres e sociabilidades.

A partir desse enfoque, concluímos que a identidade territorial é construída a partir da relação concreta e simbólica com o território (HAESBAERT, 2004), o que fica evidenciado no exemplo citado no último tópico, onde destacamos a importância dos costumes ancestrais na Comunidade de Umarizal, município de Baião/PA, tanto no que se refere ao trabalho, a partir das práticas agrícolas, como no que se refere à cultura, a maneira de fazer e repassar o seu saber de geração em geração.

Referências

ACEVEDO, ROSA E CASTRO, EDNA. **MOBILIZAÇÃO POLÍTICA DE COMUNIDADES NEGRAS RURAIS: DOMÍNIOS DE UM CONHECIMENTO PRAXIOLÓGICO**. IN: NOVOS CADERNOS NAEA VOL. 2, N 2 – DEZEMBRO DE 1999.

ALMEIDA, ALFREDO WAGNER BERNO DE. **QUILOMBOLAS E NOVAS ETNIAS**. MANAUS: UEA EDIÇÕES, 2011.

ARRUTI, JOSÉ MAURÍCIO. **QUILOMBOS**. IN: PINHO, AO., AND SANSONE, L., ORGS. RAÇA: NOVAS PERSPECTIVAS ANTROPOLÓGICAS [ONLINE]. 2. ED. REV. SALVADOR, BA: EDUFBA, 2008, PP. 315-350. ISBN 978-85-232-1225- 4. AVAILABLE FROM SCIELO BOOKS .

AZEVEDO, ANA D'ARC MARTINS DE; PERES, ÉRICA DE SOUSA. **A PRESENÇA NEGRA NA AMAZÔNIA: UM OLHAR SOBRE A VILA DE MANGUEIRAS EM SALVATERRA (PA)**. REVISTA MARUPIÍRA, BELÉM, V. 2, P. 8-14, 2015.

BHABHA, HOMI. **O LOCAL DA CULTURA**. BELO HORIZONTE. UFMG, 1998.

BECKER, BERTHA K. **AMAZÔNIA: GEOPOLÍTICA NA VIRADA DO III MILÊNIO**. RIO DE JANEIRO, RJ: GARAMOND, 2009.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**. BRASÍLIA, DF: SENADO, 1988.

BRASIL. **DECRETO Nº 4.887, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2003**. DISPONÍVEL EM: < [HTTP://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL_03/DECRETO/2003/D4887.HTM](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/2003/D4887.htm)>. ACESSO EM: 23 JAN. 2019.

CASTRO, EDNA. **“TERRAS DE PRETOS ENTRE IGARAPÉS E RIOS”**. ARTIGO PARTE INTEGRANTE DO RELATÓRIO DE PESQUISA “QUILOMBOLA DE BUJARÚ. MEMÓRIA DA ESCRAVIDÃO, TERRITORIALIDADE E TITULAÇÃO DE TERRA” ELABORADO PELO MAPEAMENTO DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS NO ESTADO DO PARÁ. UNAMAZ, E NO ÂMBITO DA PESQUISA NAEA/UFGPA, 1999.

CRUZ, VALTER DO CARMO. **O RIO COMO ESPAÇO DE REFERÊNCIA IDENTITÁRIA**. IN: TRINDADE JÚNIOR, SAINT-CLAIR CORDEIRO; TAVARES, MARIA GORETE DA COSTA. CIDADES RIBEIRINHAS NA AMAZÔNIA: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS. BELÉM, PA: EDUFPA, 2008.

FERREIRA, A. C. **INFLUÊNCIA AFRICANA NA AMAZÔNIA**. LISBOA (PT): INSTITUTO INTERNACIONAL DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2007.

GLISSANT, ÉDOUARD. **INTRODUÇÃO A UMA POÉTICA DA DIVERSIDADE.** JUIZ DE FORA, MG: EDITORA UFJF, 2005.

HAESBAERT, ROGÉRIO. **O MITO DA DESTERRITORIALIZAÇÃO: DO FIM DOS TERRITÓRIOS À MULTITERRITORIALIDADE.** RIO DE JANEIRO, RJ: BERTRAND BRASIL, 2004.

HALL, STUART. **A IDENTIDADE CULTURAL NA PÓS-MODERNIDADE.** RIO DE JANEIRO, RJ: DP&A, 2003.

_____. **QUEM PRECISA DE IDENTIDADE.** IN: SILVA, THOMAS TADEU DA (ORG). IDENTIDADE E DIFERENÇA: A PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS. PETRÓPOLIS, RJ: VOZES, 2009.

LIMA, WYNKLYNS CONCEIÇÃO DE. **MEMÓRIAS DE MULHERES QUILOMBOLAS E IDENTIDADE TERRITORIAL DA COMUNIDADE NOVA JUTAÍ, BREU BRANCO-PA.** DISSERTAÇÃO (MESTRADO) - UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ, CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MARABÁ, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DINÂMICAS TERRITORIAIS E SOCIEDADE NA AMAZÔNIA, MARABÁ, 2017.

LITTLE, P. E. **TERRITÓRIOS SOCIAIS E POVOS TRADICIONAIS NO BRASIL: POR UMA ANTROPOLOGIA DA TERRITORIALIDADE.** BRASÍLIA, SÉRIE ANTROPOLOGIA, Nº 322, 2002.

LOPES, CARLA JOELMA DE OLIVEIRA. **O TERRITÓRIO QUILOMBOLA DE ARAQUEMBAUA, BAIÃO-PA.** DISSERTAÇÃO (MESTRADO) - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA, BELÉM, 2017.

LOUREIRO, JOÃO DE JESUS PAES. **CULTURA AMAZÔNICA: UMA POÉTICA DO IMAGINÁRIO.** BELÉM, PA: CEJUP, 1995.

LOUREIRO, VIOLETA R. **AMAZÔNIA NO SÉCULO XXI: DE FRONTEIRA ECONÔMICA DO PAÍS A FRONTEIRA DO MUNDO** IN: AMAZÔNIA: HISTÓRIA E ANÁLISE DE PROBLEMAS – DO PERÍODO DA BORRACHA AOS DIAS ATUAIS. BELÉM, PA: DISTRIBEL, 2006.

MARTINS, JOSÉ DE SOUZA. **FRONTEIRA: A DEGRADAÇÃO DO OUTRO NOS CONFINS DO HUMANO.** SÃO PAULO, SP: CONTEXTO, 2009.

MOURA, GLÓRIA. **OS QUILOMBOS CONTEMPORÂNEOS E A EDUCAÇÃO.** REVISTA HUMANIDADES, BRASÍLIA: EDITORA UNB, N. 47, NOV. DE 1999.

MUNANGA, KABENGELE. ORIGEM E HISTÓRICO DO QUILOMBO NA ÁFRICA. IN: **REVISTA USP**, SÃO PAULO (28) DEZEMBRO-FEVEREIRO 1996.

PARÁ. **LEI ESTADUAL Nº 6.165 DE 02 DE DEZEMBRO DE 1998**. DISPÕE SOBRE A LEGITIMAÇÃO DE TERRAS DOS REMANESCENTES DAS COMUNIDADES DOS QUILOMBOS. 1998.

PINTO, BENEDITA CELESTE DE MORAES. **NAS VEREDAS DA SOBREVIVÊNCIA: MEMÓRIA, GÊNERO E SÍMBOLOS DE PODER FEMININO EM POVOADOS AMAZÔNICOS**. BELÉM, PA: PAKA-TATU, 2004.

_____; **HISTORIOGRAFIA, RESISTÊNCIA NEGRA E FORMAÇÃO DOS QUILOMBOS NA AMAZÔNIA TOCANTINA**. IN: FELDMAN, A.; BERLESI, J.; NUNES, F. A. HISTORIOGRAFIA: NOVOS DEBATES, NOVAS PERSPECTIVAS. UFFA. CAMETÁ, 2015.

RAFFESTIN, CLAUDE. **POR UMA GEOGRAFIA DO PODER**. SÃO PAULO, SP: ÁTICA, 1993.

REIS, J. J.; GOMES, F. S. **LIBERDADE POR UM FIO: HISTÓRIA DOS QUILOMBOS NO BRASIL**. SÃO PAULO, SP: CLARO ENIGMA, 2012.

SALLES, VICENTE. **O NEGRO NO PARÁ SOB O REGIME DA ESCRAVIDÃO**. BRASÍLIA MIC/SECULT, 1988.

SANTOS, MILTON. **A NATUREZA DO ESPAÇO: TÉCNICA, RAZÃO E EMOÇÃO**. 3. ED. SÃO PAULO, SP: EDUSP (EDITORA DA USP), 2003.

SILVA, CARLOS ALBERTO FRANCO DA. **CORPORAÇÃO E AGRONEGÓCIO DA SOJA NA AMAZÔNIA**. REVISTA ACTA GEOGRÁFICA, ANO II, Nº 3, JAN/JUN DE 2008 P. 29-40.

SOUZA, MARCELO LOPES DE. **Os CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA PESQUISA SÓCIO-ESPACIAL**. RIO DE JANEIRO, RJ: BERTRAND BRASIL, 2013.

TAVARES, MARIA GORETTI (2011). **A AMAZÔNIA BRASILEIRA: FORMAÇÃO HISTÓRICO-TERRITORIAL E PERSPECTIVAS PARA O SÉCULO XXI**. *GEOUSP ESPAÇO E TEMPO (ONLINE)*, (29), 107-121. [HTTPS://DOI.ORG/10.11606/ISSN.2179-0892.GEOUSP.2011.74209](https://doi.org/10.11606/ISSN.2179-0892.GEOUSP.2011.74209)

WOODWARD, KATHRYN. IDENTIDADE E DIFERENÇA: UMA INTRODUÇÃO TEÓRICA E CONCEITUAL. IN: SILVA, THOMAS TADEU DA (ORG). **IDENTIDADE E DIFERENÇA: A PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS**. PETRÓPOLIS, RJ: VOZES, 2009.

Cartografia Histórico-Social do Povo Assurini do Trocará/PA

Elson Mateus Monteiro Sousa

Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar

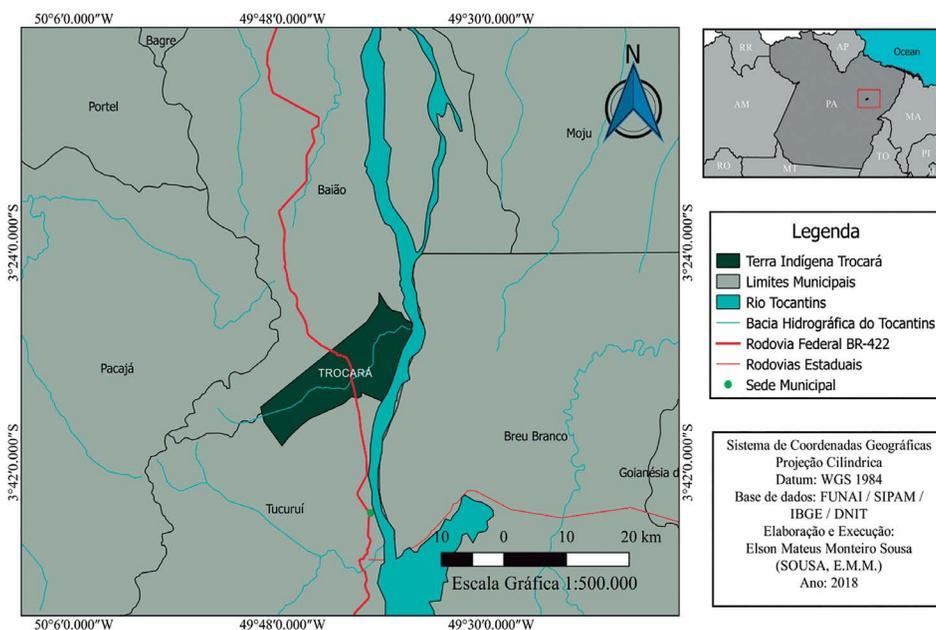
Haieny Nazaré Reis Santos

Introdução

Os povos indígenas utilizam de conhecimentos cartográficos ao estabelecerem pontos de caça e pesca, de extração de matérias-primas ou na organização espacial de suas aldeias e territórios. Estes conhecimentos cartográficos, em determinadas ocasiões, são expressos na oralidade das histórias contadas pelos anciãos das comunidades indígenas. Observando tal situação, o presente estudo delineou como objetivo caracterizar a trajetória histórica do povo Assurini do Trocará no espaço-geográfico paraense a partir das memórias dos seus anciãos.

Os Assurini do Trocará são um povo indígena de aproximadamente setecentos indivíduos que atualmente habita a Terra Indígena Trocará, localizada a 22 km ao norte da sede municipal de Tucuruí, sudeste do Pará [figura 01]. Sua população está distribuída em quatro aldeias: Trocará (aldeia-sede), Ororitawa, Oimotawara e Marawytawa. Homologada pelo decreto presidencial 87.845, de 22 de novembro de 1982, a área desta T.I totaliza 21.722 Hectares, com perímetro de 74 km. Soma-se a este número, 14,04 hectares obtidos após acordo dos Assurini com um fazendeiro local em 1990 (ANDRADE, 1992). Desse modo, a TI Trocará é classificada como sendo tradicionalmente ocupada e, ao mesmo tempo, dominial indígena pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Figura 1. Mapa de Localização da TI Trocará/PA



Fonte: SOUSA, E.M.M., 2018.

Como instrumentos de coleta de dados, foram selecionadas observações e anotações de campo, realização de entrevistas não-estruturadas e semiestruturadas, registros audiovisuais e mapeamento participativo. Posteriormente, os dados obtidos foram analisados através da análise de conteúdo e transformados em produtos cartográficos através do mapeamento da trajetória histórica e espacial da etnia Assurini.

Antes de prosseguir com o desenvolvimento deste trabalho, é necessário ressaltar a dificuldade de realizar uma aproximação teórico-metodológica entre a Geografia, a Cartografia e os Povos Indígenas, haja vista a escassa produção disponível para a pesquisa. Esta é uma dificuldade extra que precisou ser superada. É neste sentido que Bulcão (2014) ratifica que:

[...] é um desafio teórico deste tema a definição dentro do campo disciplinar da Geografia sobre bases conceituais para estudar as expressões e dinâmicas dos territórios indígenas, já que a Antropologia é um campo concentrador do assunto na academia e a Geografia historicamente se demonstrou omissa das discussões no que tange às populações indígenas (BULÇÃO, 2014, p. 41).

Quais os motivos que levaram esse pesquisador a fazer tal afirmação? Como esta omissão pode ser comprovada? Estes são alguns questionamentos que podem ser feitos neste momento. A seguinte seção busca refletir sobre estas questões.

Da geografia às geo-grafias: a crítica ao eurocentrismo geográfico

Geralmente, quando se trata do assunto geografia, observa-se que a maioria das pessoas tem em mente uma ciência meramente descritiva e/ou quantitativa, muitas vezes até enfadonha por se preocupar com a memorização em detrimento da reflexão. Esta percepção é fortemente influenciada pela experiência dessas pessoas com a geografia escolar, sobretudo aquelas que foram submetidas ao ensino de geografia tradicional, conforme análises prévias de autores como Straforini (2001), Vessentini (2004), Kaecher (2005), dentre outros trabalhos de referência. Para além disso, há também uma percepção, verificada até mesmo na academia, de que há apenas um modo de se “fazer” geografia, atrelada ao conhecimento científico de matriz europeia.

Para explicar as razões que alimentam a percepção mencionada no parágrafo anterior, é preciso retomar o pensamento de Lander (2005), que, em sua obra, reúne uma série de textos de pensadores latino-americanos. Apesar das temáticas variarem de texto para texto, um dos pontos-comuns entre todos é a crítica ao modelo de ciência hegemônico, no qual o conhecimento desenvolvido com base na realidade europeia torna-se universal na medida em que seus instrumentos, conceitos, teorias e métodos são considerados válidos para qualquer outra realidade. Em contrapartida, os conhecimentos que são desenvolvidos em outras realidades, a exemplo das sociedades indígenas, são taxados de arcaicos, primitivos, tradicionais, pré-modernos, entre outros adjetivos que os fazem serem considerados válidos apenas para uma determinada realidade. De acordo com Lander (*Idem*, p.14)

As ciências sociais, na medida em que apelaram a esta objetividade universal contribuíram para a busca, assumida pelas elites latino-americanas ao longo de toda a história deste continente, da superação dos traços tradicionais e pré-modernos que têm servido de obstáculo ao progresso e transformação destas sociedades a imagem e semelhança das sociedades liberais industriais.

Ao naturalizar e universalizar as regiões ontológicas da cosmovisão liberal que servem de base a suas constrações disciplinares, as ciências sociais estão impossibilitadas de abordar processos histórico-culturais diferentes daqueles postulados por essa cosmovisão. Assim, ao caracterizar “as expressões culturais como tradicionais ou não modernas, como em processo de transição em direção à modernidade, nega-se-lhes toda possibilidade de lógicas culturais ou cosmovisões próprias. Ao colocá-las como expressão do passado, nega-se sua contemporaneidade” (LANDER, 2005, p.14-15).

Esta visão, denominada de eurocentrismo, influenciou fortemente a Geografia, mesmo antes desta se consolidar como uma ciência, em finais do século XIX. Na verdade, este processo de construção ideológica de uma geografia eurocêntrica é algo que surge quando o pensamento moderno europeu se torna hegemônico, o que gradualmente

Vai construir uma geografia imaginária onde as diferentes qualidades dos diferentes povos e culturas, que 1492 pôs em assimétrica relação, serão dispostas num *continuum* linear que vai da natureza à cultura, ou melhor, da América e da África, onde estão os povos primitivos mais próximos da natureza, à Europa, onde está a cultura, a civilização (PORTO-GONÇALVES, 2002, p.218).

Esta geografia, ideologicamente construída, além de estabelecer esta pretensa linha evolutiva apontada por Gonçalves, irá contribuir para uma percepção, historicamente propagada, de que o conhecimento geográfico produzido pelos povos ocidentais é superior aos conhecimentos geográficos produzidos por outros povos. Desse modo, poder-se-ia acreditar na validade da afirmação de que há apenas uma *geo-grafia* do mundo. Porém, “hoje é possível nos defrontarmos com a emergência de

matrizes de racionalidades outras tecidas a partir de outros modos de agir, pensar e sentir” (*idem*, p.220). É neste sentido que Porto-Gonçalves aponta para a diversificação da geografia, que se torna *geo-grafias*, maneiras diferentes de conceber o espaço-geográfico, de grafar a Terra.

Por sua vez, Claval (2007, p.17, grifo nosso) argumenta que “os povos ocidentais não têm o monopólio da geografia já que **todas as culturas dispõem, neste domínio, de um capital de conhecimentos e convenções**”. Ainda nesta obra, o autor distingue duas geografias: Por um lado, existe uma geografia prática, que está atrelada a vida diária, que reúne os saberes-fazeres que podem ser transmitidos oralmente; por outro lado, existe a geografia acadêmica, atrelada a reflexão científica e, de acordo com ele, oriunda da Grécia antiga. O foco da obra citada está nesta segunda vertente.

Em outras obras deste autor, a ideia de uma geografia prática é mais refinada e, eventualmente, se torna o que Claval (1997) batizará de Etnogeografia. De acordo com ele, para além de uma geografia de caráter científico, existe a etnogeografia, um conhecimento geográfico que é inerente a todos os seres humanos, tanto individualmente quanto coletivamente, e se apresenta na forma de práticas e habilidades para a vida. Ao afirmar que a Etnogeografia se trata de “uma reflexão sobre a diversidade dos sistemas de representação e de técnicas pelas quais os homens agem sobre o mundo e modelam o espaço à sua imagem e em função de seus valores e aspirações” (CLAVAL, 1997, p.114), este autor abre uma lacuna para pensar na diversidade de conhecimentos geográficos entre os povos, incluindo seus sistemas de representação espacial

Outro autor que sustenta uma linha de raciocínio semelhante é Dardel (2011), a quem Eduardo Marandola Jr., no prefácio à edição brasileira, credita uma valiosa contribuição para o estudo da história do pensamento geográfico, em sua tentativa de resgatar a história da geografia (e não da ciência geográfica) revelando, assim, a essência do ato de geografar, que seria uma *geograficidade*, isto é, uma relação concreta que liga o homem à Terra.

A partir da leitura de Dardel, é possível identificar vários modos de se *geo-grafar*, de expressar a geograficidade inata do homem. No segundo capítulo de sua obra, este autor percorre a história das geografias (e não de uma geografia), vistas por ele como “testemunhos de épocas sucessivas onde elas eram a imagem admitida da Terra” (DARDEL, 2011, p.47). Ainda de acordo com a leitura de Dardel, é possível identificar quatro tipos de Geografia, cada uma delas ligada a certas concepções de mundo e a capitais de conhecimentos próprios das várias sociedades, a saber: 1) Geografia Mística, 2) Geografia Heróica, 3) Geografia das velas desfraldadas e, finalmente, 4) Geografia Científica. Tal qual Claval, Dardel também abre uma lacuna para se pensar na diversidade de conhecimentos entre os povos

Tomando como ponto de partida o pensamento desses autores, percebe-se que este capital de conhecimentos a que se referem se encaixa perfeitamente ao observar-se a Cartografia. Para tanto, é preciso considerar que a Cartografia, assim como outras formas de conhecimento, possui uma linguagem própria, que é composta por um complexo sistema de signos, símbolos, convenções para fins de comunicação com os outros a respeito de processos que ocorrem no espaço-geográfico, conforme apontado por Carvalho (2008). Indo um pouco mais além, é possível considerar que a linguagem cartográfica tem sido presente em todas as sociedades, incluindo as dos povos indígenas. Antes de discutir especificamente este tema, que será abordado a fundo nos próximos tópicos, é viável recorrer a História da Cartografia e das representações cartográficas.

Assim como Claval e Dardel, Harley (1991) também trata, em seus trabalhos, desta abundância de conhecimentos entre os povos. No entanto, diferente dos dois primeiros, Harley mantém seus esforços intelectuais particularmente com relação à Cartografia e as formas de representar o espaço-geográfico pelas diferentes sociedades ao longo da história. De acordo com ele, ao substituírem o espaço real pelo espaço analógico (o que corresponde ao processo básico da cartografia) os homens adquiriram um domínio intelectual do Universo que trouxe inúmeras consequências.

Esta conquista, por assim dizer, foi alcançada gradual-

mente pelas mais diversas sociedades ao longo da história, tanto na África, quanto na Ásia e nas Américas também. Porém, de acordo com o autor, os mapas elaborados pelas culturas não-europeias eram considerados elementos estranhos a Cartografia Científica, de matriz racionalista, sob a justificativa de que “aqueles mapas que não indicassem progresso rumo a objetividade não deveriam ser estudados” (HARLEY, 1991, p.5). Além disso, como a visão euclidiana e a representação cartesiana do espaço são as bases da cartografia clássica, e não necessariamente estão presentes em outras formas de representação espacial, isto causou uma certa despreocupação em analisar mapas que não levassem em consideração certos aspectos como as orientações cardeais, as coordenadas geográficas e as escalas cartográficas.

Ainda segundo a linha de raciocínio deste autor, a história da Cartografia permaneceu, por muito tempo, limitada às categorias e definições dos técnicos e dos eruditos. Faltava (e, de certo modo, ainda falta) aos cartógrafos, “reconhecer a grande diversidade de formas de representação do espaço no mosaico da cultura humana universal” (*op. cit.*).

Ao se reconhecer esta diversidade a que Harley se refere, pode-se avançar no sentido de abandonar a ideia de que há apenas um modelo válido de representar o espaço, de se expressar cartograficamente. Indo além, é possível ir da Geografia à *Geo-Grafias*, ou seja, é possível pensar em outras maneiras de se conceber o espaço-geográfico que não aquela que se tornou dominante ao longo dos últimos séculos. De acordo com Porto-Gonçalves (2002, p.226, grifo nosso) estas *Geo-Grafias*

São novos territórios epistêmicos que estão tendo que ser reinventados juntamente com os novos territórios de existência material, enfim, são novas formas de significar nosso estar-no-mundo, **de grafar a terra**, de inventar novas territorialidades, enfim de geo-grafar.

Neste sentido, este trabalho buscou adentrar nestes novos territórios epistêmicos, partindo ao encontro do *geo-grafar* do povo Assurini do Trocará. Adentrar nesse território, ainda pouco

conhecido, foi arriscado para um geógrafo principiante, porque, se por um lado foi atrativo pela originalidade, por outro lado, faltavam referências consistentes na geografia para orientar esta caminhada. A saída encontrada foi tomar como ponto de partida a Cartografia, especificamente, a partir das vertentes da Cartografia Histórica e da Cartografia Social, apresentadas a seguir.

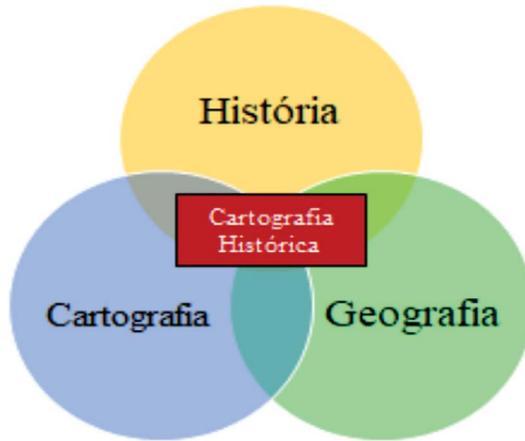
Cartografia Histórica e Cartografia Social: espaço-geográfico e sua aplicabilidade na análise no contexto dos Povos Indígenas

Neste momento, é necessário apresentar os fundamentos dos dois sub-ramos da Cartografia que dão nome a este trabalho, a saber: **1)** Cartografia Histórica e **2)** Cartografia Social. Do mesmo modo, é necessário que se explique como estes ramos da cartografia têm sido aplicados às realidade socioespaciais dos povos indígenas.

Em primeiro lugar vem a Cartografia Histórica, vertente que tem conseguido cada vez mais espaço dentro das Universidades, como pode ser constatado a partir de iniciativas como a Biblioteca Digital de Cartografia Histórica, vinculada à Universidade de São Paulo (USP). Situada como um campo de contato entre a História, a Geografia e a Cartografia [figura 02], esta vertente trabalha com registros cartográficos para a compreensão de ações que ocorreram preteritamente no espaço-geográfico, tendo, portanto, uma amplitude muito grande, conforme os objetivos do trabalho.

Munindo-se de recursos de contextualização histórica (**ex:** Jornais, relatos de viajantes) e pesquisa carto-bibliográfica (**ex:** mapas antigos), os autores geralmente pretendem reinserir as peças cartográficas em universos sociais mais amplos, reconstituindo seus contextos de produção, circulação e consumo (KANTOR *et al.*, 2011). Enquanto que, em algumas ocasiões, são necessários recursos altamente sofisticados, como *softwares* de geoprocessamento e/ou georeferenciamento, para incrementar e legitimar as informações levantadas, em outras ocasiões os autores optam por recursos mais acessíveis, como a técnica da coleta das Histórias orais.

Figura 2. Diagrama de Venn representando a localização da Cartografia Histórica em relação a outras áreas



Fonte: SOUSA, E.M.M., 2018.

Analisando os anais de alguns eventos destinados às pesquisas relacionadas à Cartografia Histórica, nomeadamente dos Simpósios Brasileiros de Cartografia Histórica e dos Simpósios Luso-Brasileiros de Cartografia Histórica (qualitativamente, os eventos mais importantes nesta vertente no Brasil), é possível observar a existência de alguns trabalhos da Cartografia Histórica em contextos indígenas.

Desde o resgate da importância dos mapas etnográficos de Curt Nimuendaju (SILVA & DEUS, 2016) até trabalhos que analisam a representação do indígena em mapas da Coroa Portuguesa pós-1500 (CARDOSO, 2016; PINTO, 2016), é possível observar a importância do espaço-geográfico em análises sobre os povos indígenas, sejam elas territoriais e/ou históricas, mas, de uma maneira mais ampla, linguísticas e culturais.

Para exemplificar, eis o caso de Nimuendaju: o Mapa Etno-histórico do Brasil e Países adjacentes, elaborado após mais de 30 anos de convivência deste pesquisador junto aos povos indígenas, e que se apresenta como a “obra síntese” de todo o seu legado no campo acadêmico. Nele, preocupou-se em situar, histórica e geograficamente, a diversidade de estudos antropológicos por ele produzidos, e outros renomados estudiosos de seu tempo, no intuito de aglutinar um conhecimento fragmentado e promover o diálogo entre aspectos linguísticos, locacio-

nais, históricos, territoriais, culturais e interétnicos (SILVA & DEUS, 2016, p.2).

Dando prosseguimento, chega o momento de apresentar o outro sub-ramo da Cartografia que interessa diretamente a esta pesquisa: a Cartografia Social, por vezes também denominada de Cartografia Participativa, Cartografia Alternativa, Cartografia Simbólica ou Auto Cartografia, a depender do interlocutor.

Para entender o surgimento desta - relativamente nova - vertente da Cartografia, é necessário compreender as limitações da Cartografia tradicional, umbilicalmente ligada ao cada vez mais criticado modelo de ciência dominante. Santos (2010), citado por Silva *et al.* (2011, p.64), recorre à cartografia tradicional para caracterizar o pensamento moderno ocidental como abissal e estabelecer duas distinções: as “visíveis” e as “invisíveis”. Cartograficamente, as linhas visíveis são tidas como as Ciências e o Direito que determinam o que é legítimo, o que é verdadeiro e deve ser considerado no interior das ciências, ignorando outras formas de expressão do entendimento do mundo. Em contrapartida, as linhas cartográficas invisíveis são aquelas feitas pelas populações do Terceiro Mundo, as populações tradicionais, saberes e conhecimentos que são social e cientificamente marginalizados e colonializados.

Existem outros autores (HARLEY, 1987, 1995; JOLIVEAU, 2008, ACSELRAD, 2011 etc.) cujas obras caminham numa linha de raciocínio semelhante a de Santos e, implicitamente, todos eles parecem concordar que a Cartografia tradicional, ao adotar o método científico como único caminho válido para representar o espaço-geográfico bem como aceitar a vigência do monopólio técnico (Estatual, Militar e/ou Privado) sobre sua produção, distanciou as pessoas do processo de cartografar. E é neste exato ponto que está a limitação da Cartografia tradicional, e o surgimento da Cartografia Social, pois, quando a primeira acaba fugindo à realidade (ao distanciar das pessoas o processo de cartografar e, sobretudo, ao afirmar uma falsa neutralidade sobre seus produtos) a segunda se torna uma alternativa real de inclusão. Wood (1978, p. 207) explica que

Diferentemente da Cartografia acadêmica contemporânea, uma Cartografia da realidade precisa ser humana, humanista, fenomenológica, precisa rejeitar, considerando ambos inumanamente estreitos, a base de dados e o objeto da Cartografia acadêmica contemporânea.

Com o intuito de tornar mais didática a diferença entre a Cartografia Tradicional e a Cartografia Social, Lobaton (2009, p.19) elaborou um quadro comparativo, com dez pontos centrais, que pode ser conferido na Tabela 01:

Tabela 1. Análise comparativa entre a Cartografia social e a Cartografia convencional

Elemento de Comparação	Cartografia Social (Cartesiana ou não)	Cartografia Institucional (Cartesiana)
Território	Representa as variáveis importantes para cada território a partir do autor-reconhecimento da comunidade participante.	Representa o que, a partir da modernidade, é definido como prioridade para a definição do Estado-nação.
Método	Procedimentos qualitativos, nos quais a comunidade é o ator principal. Entre eles está a linguagem oral e a representação simbólica.	Uso de instrumentos rígidos para coletar certas informações e metodologias estatísticas.
Posição Política	Existe uma clara intencionalidade e postura política	Assume uma aparente objetividade e imparcialidade dos dados obtidos
Interesse-poder	Se legitima um processo no qual se reconhecem os interesses da comunidade como motor dos processos sociais. Assim, se cobra consciência do poder de autodeterminação e transformação do território.	Apenas o interesse institucional ou comercial é levado em conta.
Representação do Espaço	Combinação do espaço percebido, concebido e vivido. Representação das relações (redes de fortalecimento, fluxos) que conformam um território.	Representação do espaço percebido (euclidiano) onde o georreferenciamento prevalece.

Sistematização	É necessário implementar algum sistema de documentação da informação coletada (anotações, representações por meio de desenhos, planilhas, matrizes etc.).	Utiliza-se de softwares sofisticados e das políticas de sistematização (organização estatal e empresarial).
Metodologia	Métodos qualitativos e participativos onde a comunidade e os pesquisadores interagem; na elaboração conjunta do mapa, o conhecimento coletivo é expresso; o ambiente cultural, que é mediado pelas necessidades da comunidade, e o potencial do território que é desejado.	Métodos quantitativos. Grupo de “especialistas”. Os interesses da instituição e do estado estão representados.
Tempo de execução	O uso de metodologias qualitativas leva a um trabalho mais dispendioso, mas com resultados menos excludentes.	Existem alguns procedimentos padrão que são facilmente sistematizados.
Escala	Definido pelo nível de participação. Escalas geralmente detalhadas.	Nível de agregação. Várias escalas e níveis de generalização.

Fonte: Lobaton (2009, p.19) – Traduzido do original.

No Brasil, a Cartografia social, através de iniciativas como o Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (PNCSA) o Núcleo de Altos Estudos Amazônicos da UFPA (NAEA/UFPA) e o Laboratório de Geoprocessamento (LABOCART/UFC), vem colaborando nas lutas de diversos movimentos sociais, no campo e na cidade, que nela vêem uma oportunidade de expor seus processos de territorialização, história e identidade (UFPA, s.d.). É neste sentido que aparecem os povos indígenas que, junto com diversos grupos como às mulheres quebradeiras de coco, ribeirinhos, quilombolas, dentre outros, têm tido cada vez mais relevância no processo de mapeamento e, em alguns casos, não apenas como meros colaboradores, mas como sujeitos ativos.

Em se tratando especificamente dos povos indígenas, certos trabalhos têm chamado a atenção por conta de suas aplicabilidades nas realidades socioespaciais destes. Da necessidade

de se reconhecer e valorizar as comunidades indígenas e seus territórios (UFPA, 2017) as pesquisas que abordam a geografia, ainda que um tanto misteriosa, de povos indígenas isolados e de recente contato na Amazônia (PNCSA, 2014) junto a órgãos de defesa desses povos, a Cartografia Social tem demonstrado grande potencial como um novo território epistêmico, uma possibilidade de des-invisibilização a geografia indígena e, por que não, de geo-grafar?

Ao apresentar, ainda que sinteticamente, a Cartografia Histórica e a Cartografia Social, o nosso intuito era apontar as bases da seguinte questão: O que é, na concepção deste trabalho, a Cartografia Histórico-Social? É um termo que, de certa forma, é único no sentido de que não foram verificados quaisquer trabalhos juntando estas duas vertentes da Cartografia.

Cartografia Histórico-Social é, portanto, utilizada neste trabalho com o sentido de reconstruir a trajetória histórica do povo Assurini do Trocará no espaço-geográfico paraense a partir das memórias dos seus anciãos. O presente trabalho se configura como Cartografia Histórica pois seu foco é analisar a dinâmica espacial pretêrita dos Assurini, que culmina na sua atual organização espacial, com suas aldeias e pontos históricos. Também se configura como Cartografia Social na medida em que as suas características envolvem não apenas o ato de mapear, mas mapear de forma participativa, em conjunto com o povo Assurini, com uma clara intencionalidade e postura política.

Cartografando a história dos Assurini do Trocará

A partir do entendimento das abordagens teóricas e epistemológicas aqui empregadas bem como a apresentação do contexto onde a pesquisa foi realizada, o momento agora é de apresentar os procedimentos metodológicos e os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados na pesquisa desenvolvida. A escolha por estes procedimentos e instrumentos não se deu de maneira aleatória, pois era necessário tivessem coerência com o tipo de estudo e de pesquisa delineado, isto, é uma pesquisa qualitativa (MARCONI; LAKATOS, 2008), descritiva-etnográfica (ANDRÉ, 2005) baseada nos fundamentos da Cartografia Histórico-Social.

P.M.1) Levantamento bibliográfico: Consistiu no levantamento e estudo de literaturas da área, dados de pesquisas anteriores com os Assurini, materiais diversos e documentos que serviram de embasamento teórico para a pesquisa e que nortearam o processo de investigação. Para o devido cumprimento do objetivo, fez-se necessário um estudo teórico aprofundado a respeito de alguns temas presentes dentro da ciência geográfica e das ciências humanas e sociais, em especial a Antropologia e seus métodos de trabalho de campo.

P.M.2) Trabalhos de Campo: Para a realização desta pesquisa, foram realizados três trabalhos de campo na T.I Trocará e nas aldeias pertencentes a ela durante o ano de 2018. No total, foram mais de cinquenta dias de trabalhos de campo com os Assurini na T.I Trocará, isto é, dentro de seu território.

P.M.3) Cartografia Histórico-Social: Procedimento metodológico desenvolvido especificamente para este trabalho, e fundamentado no campo disciplinar da Cartografia, mais especificamente na conjunção de suas subáreas da Cartografia Histórica e da Cartografia Social. O referido procedimento foi utilizado neste trabalho com o sentido de reconstruir a trajetória histórica do povo Assurini do Trocará no espaço-geográfico paraense a partir das memórias dos seus anciãos. O presente trabalho se configurou como Cartografia Histórica, pois buscou analisar a dinâmica espacial pretérita dos Assurini, que culmina na sua atual organização espacial, com suas aldeias e pontos históricos. Também se configurou como Cartografia Social na medida em que as suas características envolveram não apenas o ato de mapear, mas mapear de forma participativa, em conjunto com o povo Assurini, com uma clara intencionalidade e postura política, justamente um dos fundamentos deste ramo da cartografia.

Os procedimentos metodológicos supracitados conduziram aos seguintes instrumentos de coletas de dados:

I.C.D 1) Observações e Anotações de Campo: Representaram um importante instrumento de coleta de dados para esta pesquisa na medida em que compreenderam um registro detalhado do que ocorre no campo, como a descrição dos sujeitos,

dos locais, das interações, dentre outros pontos que merecem atenção.

A partir deste instrumento de coleta de dados, foram selecionadas algumas pessoas dentre os membros da comunidade para serem os participantes da pesquisa. Ao final, esta pesquisa trabalhou com um universo de 15 (quinze) indivíduos dos Assurini, sendo 5 (cinco) idosos, que atuaram como informantes principais com suas histórias e 10 (dez) voluntários, divididos entre acadêmicos da turma da Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA e Lideranças da comunidade, que atuaram como informantes secundários e/ou trabalharam na elaboração das produções cartográficas. Abaixo estão duas tabelas, a primeira com os informantes principais e a segunda com os voluntários.

Tabela 2. Informantes principais para a pesquisa.

CÓDIGO	IDADE ³	PERFIL
IP01	81	Cacique-geral dos Assurini / Fundador da aldeia Ororitawa
IP02	72	Liderança e intérprete / Ex-servidor da FUNAI
IF03	92	Vice-cacique geral dos Assurini / Fundador da aldeia Marawytawa
IP04	78	Idoso da aldeia Trocará / Caçador
IP05	89	Idoso da aldeia Trocará / Ex-servidor da FUNAI

Fonte: SOUSA, E.M.M., 2018.

Tabela 3. Informantes secundários e voluntários para a pesquisa.

CÓDIGO	IDADE	PERFIL
VOL1	35	Professor / Acadêmico da Licenciatura Intercultural
VOL2	41	Acadêmico do curso de Licenciatura Intercultural
VOL3	32	Acadêmico do curso de Licenciatura Intercultural
VOL4	24	Acadêmico do curso de Licenciatura Intercultural

³ Fonte: Unidade Básica de Saúde Indígena Assurini (UBSI) – Secretária Especial de Saúde Indígena (SESAI).

VOL5	60	Liderança da aldeia Marawytawa
VOL6	60	Moradora da aldeia Marawytawa / Fabricante de Artesanatos
VOL7	25	Aluno do Ensino Médio / Desenhista
VOL8	43	Motorista / Acadêmico da Licenciatura Intercultural
VOL9	43	Liderança da aldeia Trocará
VOL10	44	Professora de Língua Indígena / Acadêmica da Licenciatura Intercultural

Fonte: SOUSA, E.M.M., 2018.

I.C.D 2) Realização de entrevistas: Foram realizadas dezenas de entrevistas, não-estruturadas e semiestruturadas, com os participantes e voluntários da pesquisa, às vezes mais de uma vez com uma mesma pessoa. Para os informantes principais [Tabela 02], utilizaram-se entrevistas semiestruturadas com um roteiro básico, enquanto que para os informantes secundários [Tabela 03], utilizaram-se as entrevistas não-estruturadas.

Dado o objetivo da pesquisa, a prioridade dada pelo pesquisador durante as entrevistas foram conversas sobre a trajetória histórica-espacial do povo Assurini, com suas antigas aldeias, movimentos migratórios e acontecimentos importantes na história daquele povo.

As entrevistas foram gravadas e em seguida transcritas, fornecendo dados de extrema relevância para o andamento da pesquisa, incluindo no que diz respeito ao mapeamento histórico do povo Assurini. Todas as entrevistas foram autorizadas mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

I.C.D 3) Registros audiovisuais – Fotografias, Escaneamentos, Vídeos e Gravações de voz⁴: Instrumento complementar para a coleta de dados, os registros audiovisuais consistiram em fotografias, vídeos e gravações de voz, que proporcionaram um melhor detalhamento dos aspectos relevantes

⁴ Todos os registros foram autorizados mediante a assinatura do TCLE e as gravações de voz mediante a assinatura da Carta de Cessão de Direitos Autorais sobre Depoimento oral.

durante o processo de pesquisa. Alguns dos materiais registrados podem ser encontrados no corpo deste trabalho, como no caso de fotografias, enquanto os vídeos servem como um importante recurso de socialização e as gravações de voz servem especificamente para o registro e, posteriormente, transcrição das entrevistas com membros da comunidade. Por sua vez, os escaneamentos foram utilizados para digitalizar certos tipos de documentos, principalmente representações gráficas produzidas pela comunidade, com o fim de utilizá-los no corpo textual deste trabalho.

De posse dos dados obtidos, foi necessário optar por um método de análise e interpretação desses dados que fosse coerente com as opções teórico-metodológicas explicitadas desde o começo da pesquisa. Assim sendo, optou-se por seguir uma abordagem próxima à análise de conteúdo, que se constitui como uma técnica elaborada pelas ciências sociais para interpretar toda e qualquer classe de comunicação. No sentido do trabalho aqui descrito, a análise de conteúdo serviu para interpretar textos. Estes textos, na verdade, consistiam em transcrições das gravações obtidas através das entrevistas semiestruturadas realizadas com os idosos Assurini. Com a análise de conteúdo, foi possível interpretar estas transcrições de textos e reduzir o amplo de volume de informações obtidas para encaixá-las conforme os objetivos deste trabalho.

Com os dados selecionados, restou lançar mão do mapeamento participativo, técnica na qual utilizam-se como base de dados o conhecimento das próprias comunidades onde o estudo é realizado. A função desta técnica foi de transformar os dados selecionados, através da análise de conteúdo, em mapas históricos. Esta última etapa foi realizada com auxílio dos voluntários da pesquisa [Tabela 03], atuando, principalmente, como desenhistas.

O organograma 01 torna didático o processo de culminância desta pesquisa.

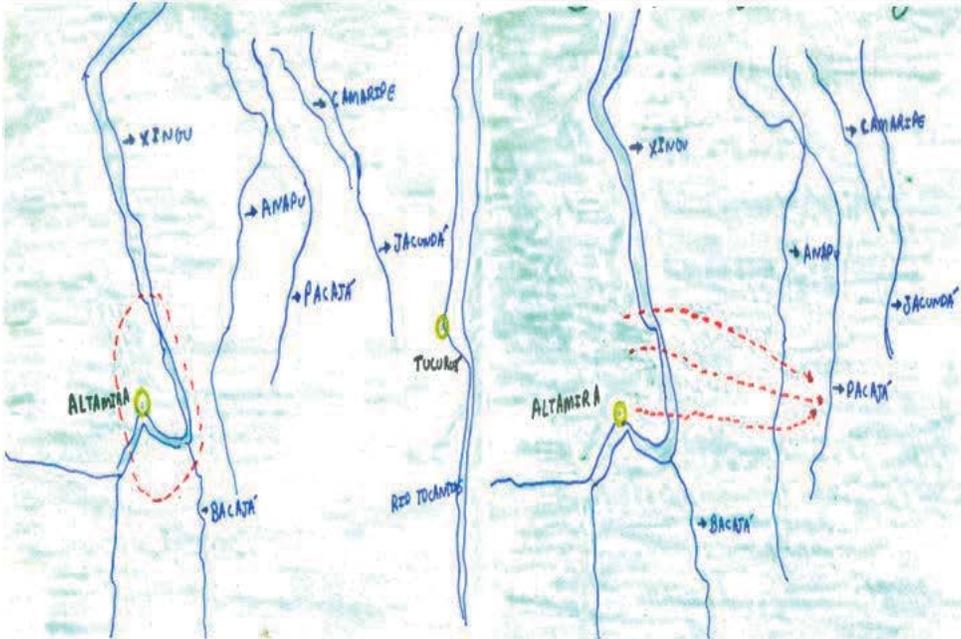
Organograma 1. A Culminância da pesquisa: Mapas Históricos dos Assurini

Fonte: SOUSA, E.M.M., 2018.

Ao final, foram produzidos vinte (20) mapas e, posteriormente, escaneados para serem empregados no corpo textual do presente trabalho. Estes mapas representam a trajetória histórica do Povo Assurini desde o século XIX, ainda quando estes viviam junto aos Assurini do Xingu, até o momento desta pesquisa (ano de 2018), com suas aldeias e núcleos familiares espalhados pelo que hoje é a Terra Indígena Trocará. Treze destes mapas serão apresentados a seguir, em ordem cronológica, com um *Layout* padronizado, contendo título, numeração, legenda explicativa e legenda dos códigos utilizados pelos Assurini.

MAPA 01. ÁREA DE OCUPAÇÃO ASSURINI NA REGIÃO DO XINGU

MAPA 02. ROTA DE MIGRAÇÃO XINGU-PACAJÁ



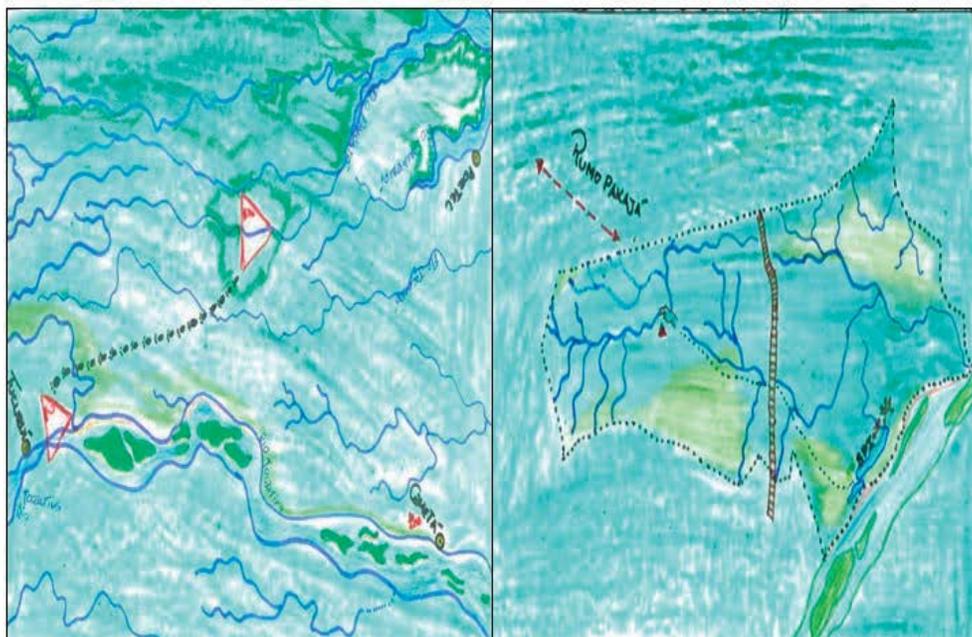
LEGENDAS

Os Mapas 01 e 02 representam o primeiro evento histórico da etnia Assurini do Tocantins como um povo indígena independente, por assim dizer. O objetivo destes mapas é representar o momento da cisão do até então único grupo Assurini que, a partir de então, se tornaria duas etnias independentes: os que ficaram conhecidos posteriormente como Assurini do Trocará, a etnia tratada nesta pesquisa, e os Assurini do Xingú. Isto aconteceu aproximadamente em finais do século XIX, conforme assinala Andrade (1992) e as próprias informações dos Assurini.

CÓDIGOS



Fontes: Relatos: informantes Assurini / Parte Gráfica: Voluntários Assurini

Mapa 05. Rota de Migração Pacajá-Trocará**Mapa 06.** A situação dos Assurini no Trocará antes do contato com o S.P.I**LEGENDAS**

O mapa 05 representa a segunda grande cisão da etnia Assurini que se tornou dois grupos distintos: os Assurini do Pacajá, que mantiveram sua ocupação na região daquele rio e o grupo que posteriormente estabeleceu contato com o SPI, os Assurini do Trocará / Tocantins. O mapa 05 também torna visível a rota de migração utilizada pelo grupo do Trocará. O Mapa 06 representa os eventos antes, durante e após o contato do grupo do Trocará com os integrantes do Posto de Atração Indígena do Trocará, vinculado ao então SPI, durante a década de 50.

CÓDIGOS

Área de Ocupação Assurini na região do Pacajá



Itutawa (aldeia da Cachoeira)



Área de Ocupação Assurini na região do Trocará



Estrada de Ferro do Tocantins



Rota de migração Assurini



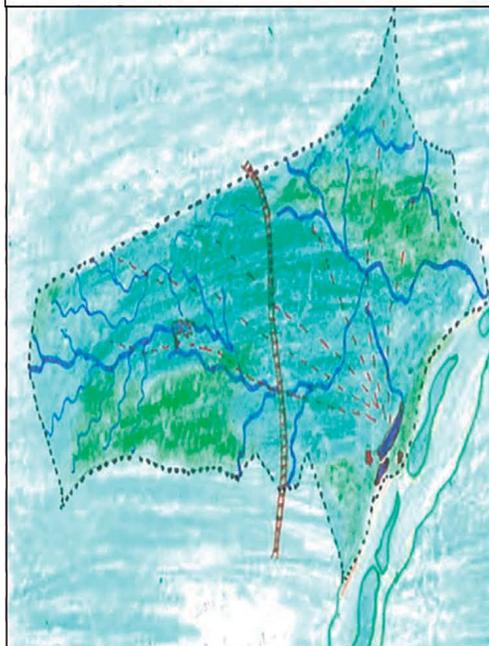
Cidades



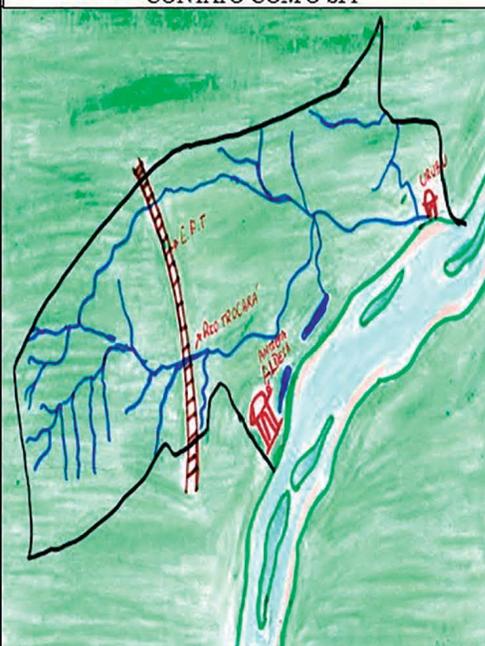
Posto de Atração Trocará/SPI

Fontes: Relatos: informantes Assurini / Parte Gráfica: Voluntários Assurini

MAPA 07. DISPERSÃO DOS ASSURINI NO PERÍODO PÓS-CONTATO COM O S.P.I



MAPA 08. PRIMEIRA ORGANIZAÇÃO ESPACIAL DOS ASSURINI DO TROCARÁ PÓS-CONTATO COM O SPI



LEGENDAS

Os Mapas 07 e 08 representam os eventos durante e após o contato do grupo do Trocará com os integrantes do Posto de Atração Indígena do Trocará, vinculado ao então SPI, durante a década de 50. Os Assurini informam através destes mapas que ocupavam uma aldeia perto da Cachoeira do Trocará [Aldeia Inutawa] e tinham roças perto do Tocantins na época, eventualmente se deparando com o pessoal do SPI. Contam que resolveram contactá-los por passarem dificuldades com relação a conflitos com a etnia Parakanã e não-indígenas. No mapa 07 foram desenhadas algumas linhas de dispersão que representam o processo de desmembramento do grupo do Trocará após o contato, já que devido a doenças contraidas, a maior parte deste grupo decidiu voltar a floresta ou migrar para o Pacajá novamente. Após este conturbado momento, há a formação da antiga aldeia Trocará.

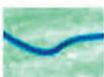
CÓDIGOS



Antigas aldeias



Estrada de Ferro do Tocantins



Hidrografia



Limites da T.I. Trocará



Linhas de dispersão do povo Assurini

Fontes: Relatos: informantes Assurini / Parte Gráfica: Voluntários Assurini

MAPA 09. A MIGRAÇÃO DEFINITIVA DOS ASSURINI DO PACAJÁ AO TROCARÁ



MAPA 10. A UNIFICAÇÃO DOS GRUPOS ASSURINI, DO PACAJÁ E DO TROCARÁ.



LEGENDAS

Os mapas 09 e 10 representam a reunificação dos grupos Assurini do Pacajá e do Trocará, na década de 70. Esta reunificação se expressou na saída definitiva do então grupo do Pacajá rumo ao Trocará e, para isto ocorrer, este grupo contou com o auxílio de um barco enviado pelo SPI para os transportar. Os Assurini remanescentes daquela época contam que esta migração ocorreu devido a dificuldades encontradas pelo Grupo do Pacajá somadas a um convite feito pelo Grupo do Trocará para que estes se unificassem. Este convite se tratou de uma gravação de voz enviada aos Assurini do Pacajá por Missionários do *Summer Institute of Linguistics* (SIL) em uma visita destes a aldeia Pekeipkerohoa, na região do Pacajá.

CÓDIGOS



Antigas aldeias



Estrada de Ferro do Tocantins



Barco do SPI



Limites da T.I. Trocará



Linhas de dispersão do povo Assurini

Fontes: Relatos: informantes Assurini / Parte Gráfica: Voluntários Assurini

MAPA 11. A GRANDE ENCHENTE DO TOCANTINS E A ATUAL ALDEIA TROCARÁ



MAPA 12. A FORMAÇÃO DAS NOVAS ALDEIAS DA T.I TROCARÁ



LEGENDAS

O Mapa 11 representa dois eventos relacionados, que são a grande enchente do rio Tocantins e, como consequência direta dela, a mudança de localização da aldeia Trocará das margens do rio para um local de terra firme, distante do rio, onde permanece até a atualidade. Esta mudança ocorreu na década de 80. O Mapa 12 representa a organização espacial dos Assurini após a fragmentação da etnia em quatro aldeias a partir do início da década de 2000. Com ele, é possível entender os mapas subsequentes que representam estas aldeias, inclusive o antes e depois da aldeia Ororitawa, que antes era formada apenas por uma dezena de pessoas e hoje conta com aproximadamente uma centena de pessoas, contando com os recém-inaugurados serviços de energia elétrica e água encanada.

CÓDIGOS



Aldeias



BR-422



Grande enchente que submergiu a antiga aldeia



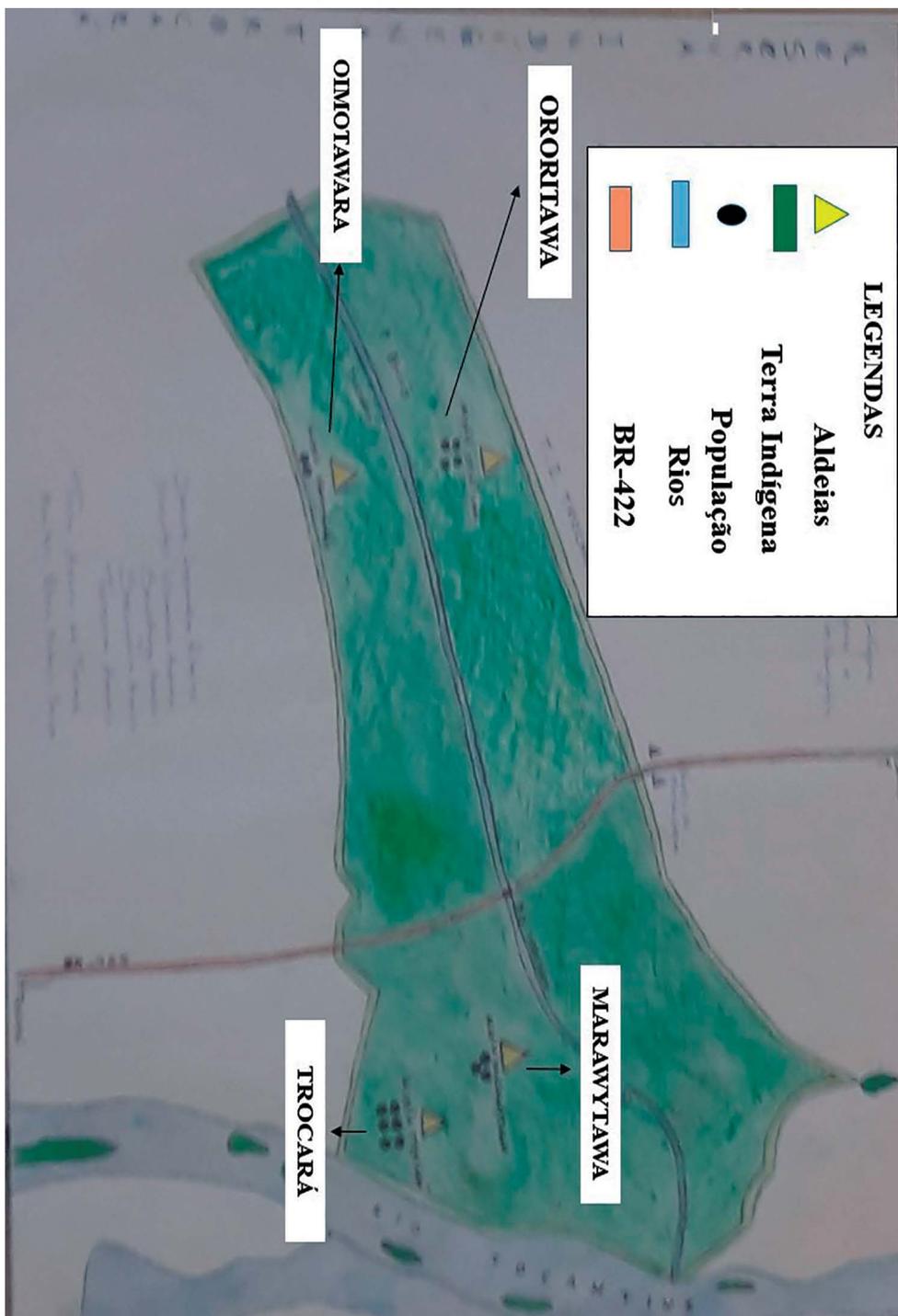
Limites da T.I Trocará



Linhas de dispersão do povo Assurini

Fontes: Relatos: informantes Assurini / Parte Gráfica: Voluntários Assurini

MAPA 13. Organização Espacial da T.I Trocará em 2018.



Fonte: Acadêmicos da Turma Assurini do Trocará, do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (UEPA), 2018.

Conclusão

O desenvolvimento deste estudo possibilitou atingir seu objetivo, ou seja, caracterizar a trajetória histórica do povo Assurini do Trocará no espaço-geográfico paraense a partir das memórias dos seus anciãos. Para levar a cabo tal iniciativa, esta pesquisa contou com a elaboração de produtos cartográficos (mapas) que representaram a história do povo Assurini desde antes do século XX até o momento em que esta pesquisa foi realizada, no ano de 2018.

Com base nos produtos cartográficos elaborados nesta caracterização, é possível pensar em uma proposta que, em breve, poderá contribuir o desenvolvimento da comunidade Assurini, mais especificamente na área da educação escolar ofertada pela Escola Indígena Warara'awa Assurini, a única escola da comunidade, com mais de trezentos alunos.

Esta proposta se trata do projeto Atlas Histórico-Geográfico do povo Assurini do Trocará, que, caso venha a ser concretizado, contribuirá para a amenização da problemática do distanciamento entre as práticas pedagógicas da referida escola e a realidade da comunidade Assurini, problemática constatada entre as lideranças indígenas. Este Atlas poderá contar, inclusive, com a aplicação de técnicas referentes às Geotecnologias, as quais poderão dar uma revitalização aos produtos cartográficos. Porém, é importante ressaltar, as técnicas de geoprocessamento não substituirão a participação da comunidade na construção deste material e nisso desde as informações selecionadas até o manuseamento destas informações, culminando nos *layouts* das produções cartográficas.

Uma contribuição nos moldes citados, na verdade, está em consonância com aquilo que propõem a Cartografia Social e a Cartografia Histórica, ou seja, dotar as comunidades indígenas de meios para que estas possam produzir uma cartografia a partir de seus próprios referenciais, sejam estes sociais, culturais, históricos e/ou espaciais

Por fim, cabe dizer que esta pesquisa também teve um outro resultado prático, por assim dizer, que é uma contribuição

para manter vivas as memórias e conhecimentos dos anciãos e sábios Assurini, haja vista que o conhecimento histórico e geográfico dos mesmos está, atualmente, sob risco de se perder, devido ao distanciamento, tanto geográfico quanto comportamental, destes personagens em relação às novas gerações de indígenas Assurini.

Referências

ACSELRAD, HENRI (ORG.). **CARTOGRAFIAS SOCIAIS E TERRITÓRIO**. RIO DE JANEIRO: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, INSTITUTO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL, 2011.

ANDRADE, LÚCIA M.M DE. **O CORPO E O COSMOS, RELAÇÕES DE GÊNERO E O SOBRENATURAL ENTRE OS ASSURINI DO TOCANTINS**. 1992, 316 F. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM ANTROPOLOGIA) – DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA, UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). SÃO PAULO/SP.

ANDRÉ, MARLI E.D.A. **ETNOGRAFIA DA PRÁTICA ESCOLAR**. SÃO PAULO, SP: EDUSP, 2005, 114 F.

ARNAUD, EXPEDITO. BREVE INFORMAÇÃO SOBRE OS ÍNDIOS ASURINI E PARAKANÁ: RIO TOCANTINS, PARÁ. **BOLETIM DO MUSEU PARAENSE EMÍLIO GOELDI**. BELÉM/PA, N.11, 22 F. 1961.

BULCÃO, L. L. S. **DIÁLOGOS CARTOGRÁFICOS EM TERRITÓRIOS INDÍGENAS: O ESTUDO DE CASO PANKARÁ DA SERRA DO ARAPUÁ NO SERTÃO DE PERNAMBUCO**. 2014, 110 F. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM GEOGRAFIA) – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA, UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). FLORIANÓPOLIS/SC.

CARDOSO, ALANNA S. **POR UMA CARTOGRAFIA ETNO-HISTÓRICA DA AMAZÔNIA COLONIAL (SÉCULOS XVII E XIX)**. IN: ANAIS DO 3º SIMPÓSIO BRASILEIRO DE CARTOGRAFIA HISTÓRICA. BELO HORIZONTE/MG, 2016. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.UFMG.BR/REDEDEMUSEUS/CRCH/SIMPÓSIO2016/ANAIS.HTML](https://www.ufmg.br/redeDEMUSEUS/CRCH/SIMPÓSIO2016/ANAIS.HTML) . ACESSO EM: 10 MAR. 2018.

CARVALHO, EDILSON ALVES DE. **LEITURAS CARTOGRÁFICAS E INTERPRETAÇÕES ESTATÍSTICAS I**. 1. ED. NATAL/RN, EDUFRN, 2008.

CLAVAL, PAUL. AS ABORDAGENS DA GEOGRAFIA CULTURAL. IN: CASTRO,

INÁ ELIAS DE; GOMES, PAULO CÉSAR DA COSTA; CORREA, ROBERTO LOBATO (ORGS.). **EXPLORAÇÕES GEOGRÁFICAS: PERCURSOS NO FIM DO SÉCULO**. RIO DE JANEIRO, RJ: BERTRAND BRASIL, 1997, p. 89-118.

_____. **A GEOGRAFIA CULTURAL**. 3. ED. FLORIANÓPOLIS, SC: UFSC, 2007.

DARDEL, ERIC. **O HOMEM E A TERRA: NATUREZA DA REALIDADE GEOGRÁFICA**. (TRADUÇÃO WERTHER HOLZER). SÃO PAULO, SP: EDITORA PERSPECTIVA, 2011, 159 f.

HARLEY, JOHN B. **THE HISTORY OF CARTOGRAPHY: VOL. ONE**. CHICAGO UNIVERSITY PRESS, 1987.

_____. **DECONSTRUCTING THE MAP**. PROGRAM OF AFRICAN STUDIES, NORTHWESTERN UNIVERSITY NO. 3, PP. 10-13, 1992.

_____. **UMA NOVA HISTÓRIA DA CARTOGRAFIA**. (TRADUZIDO POR CLÓVIS ALBERTO MENDES DE MORAIS). SÃO PAULO, SP: EDUSP, 1995.

JOLIVEAU, THIERRY. O LUGAR DO MAPA NAS ABORDAGENS PARTICIPATIVAS. IN: ACSELRAD, HENRI (ORG.). **CARTOGRAFIAS SOCIAIS E TERRITÓRIO**. RIO DE JANEIRO: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, INSTITUTO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL, 2008.

LANDER, EDGARDO (ORG.). **A COLONIALIDADE DO SABER: EUROCENTRISMO E CIÊNCIAS SOCIAIS PERSPECTIVAS LATINO-AMERICANAS**. COLECCION SUR SUR, CLACSO, CIUDAD AUTONOMA DE BUENOS AIRES, ARGENTINA. SETEMBRO, 2005.

LARAIA, ROQUE DE BARROS; DA MATTA, ROBERTO. **ÍNDIOS E CASTANHEIROS: A EMPRESA EXTRATIVISTA E OS ÍNDIOS DO MÉDIO TOCANTINS**. 2. ED. SÃO PAULO, SP: DIF. EUROPEIA DO LIVRO, 1967.

LOBATÓN, S. B. REFLEXIONES SOBRE SISTEMAS DE INFORMACIÓN GEOGRÁFICA PARTICIPATIVOS (SIGP) Y CARTOGRAFÍA SOCIAL. **REVISTA COLOMBIANA DE GEOGRAFÍA**. BOGOTÁ (COLOMBIA), N. 18 P. 9-23. 2009

KAECHER, N.A. **A GEOGRAFIA ESCOLAR NA PRÁTICA DOCENTE: A UTOPIA E OS OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS DA GEOGRAFIA CRÍTICA**. 2005. TESE (DOUTORADO EM GEOGRAFIA) – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA, UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. SÃO PAULO/SP, 2005.

KANTOR, IRIS. **NOTAS SOBRE A CONSTRUÇÃO DA BIBLIOTECA DIGITAL DE CARTOGRAFIA HISTÓRICA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**. IN: ANAIS DO I SIMPÓSIO BRASILEIRO DE CARTOGRAFIA HISTÓRICA. SÃO PAULO/SP, 2011. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.UFMG.BR/REDEDEMUSEUS/CRCH/SIMPOSIO2014/ANAIS.HTML](https://www.ufmg.br/redeedemuseus/crch/simposio2014/anaais.html) .ACESSO EM: 10 MAR. 2018.

MARCONI, MARINA DE ANDRADE; LAKATOS, EVA MARIA. **METODOLOGIA CIENTÍFICA**. 5. ED. SÃO PAULO: ATLAS, 2008.

PINTO, LUCIANA DE QUEIROZ. **UMA ANÁLISE SOBRE A REPRESENTAÇÃO DO INDÍGENA EM DOIS MAPAS DE DIOGO HOMEM (1558 E 1568)**. ANAIS DO 3º SIMPÓSIO BRASILEIRO DE CARTOGRAFIA HISTÓRICA. BELO HORIZONTE/MG, 2016. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.UFMG.BR/REDEDEMUSEUS/CRCH/SIMPOSIO2016/ANAIS.HTML](https://www.ufmg.br/redeedemuseus/crch/simposio2016/anaais.html) . ACESSO EM: 10 MAR. 2018.

PNCSA, PROJETO NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL DA AMAZÔNIA. SITE INSTITUCIONAL. DISPONÍVEL EM: [HTTP://NOVACARTOGRAFIASOCIAL.COM.BR](http://novacartografiasocial.com.br) . ACESSO EM: JAN. 2018.

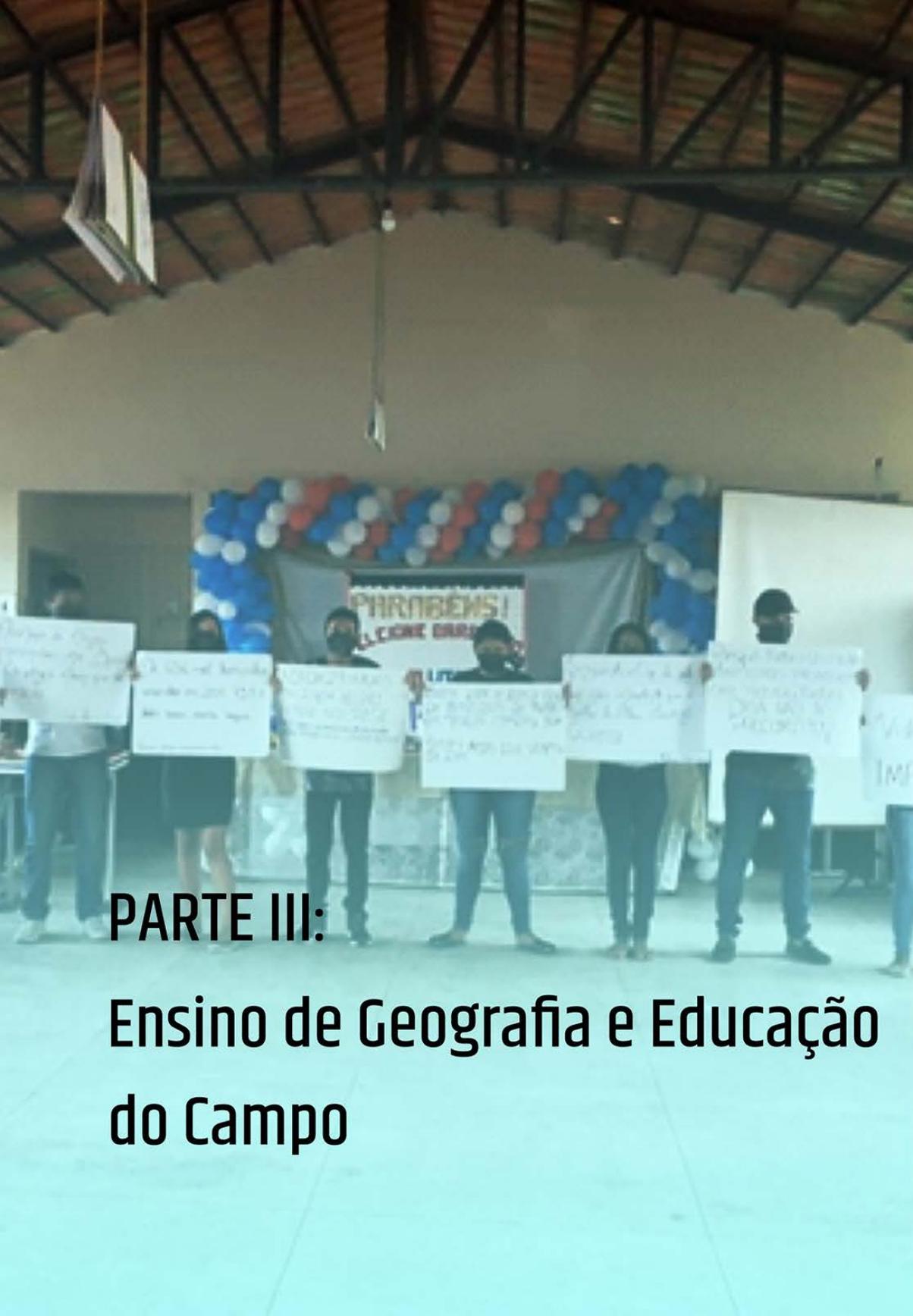
PORTO-GONÇALVES, CARLOS WALTER. DA GEOGRAFIA ÀS GEO-GRÁFIAS: UM MUNDO EM BUSCA DE NOVAS TERRITORIALIDADES. IN: ANA ESTHER CECEÑA; EMIR SADER. (ORG.). **LA GUERRA INFINITA: HEGEMONÍA Y TERROR MUNDIAL**. BUENOS AIRES (ARGENTINA): CLACSO, 2002.

SILVA, M.G ET. AL. **CARTOGRAFIAS E MÉTODO (S): OUTROS TRAÇADOS E CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO**. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. BELÉM/PA, 2011.

STRAFORINI, R. **ENSINAR GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS: O DESAFIO DA TOTALIDADE DO MUNDO**. DISSERTAÇÃO (MESTRADO) – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA. CAMPINAS/SP.

VESENTINI, J. W. **REALIDADES E PERSPECTIVAS DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL: O ENSINO DE GEOGRAFIA NO SÉCULO XXI**. CAMPINAS/SP, p. 219-248, 2004.

WOOD, DENIS. INTRODUCING THE CARTOGRAPHY OF REALITY. IN, DAVID LEY AND MARWYN SAMUELS (EDS.), **HUMANISTIC GEOGRAPHY: PROSPECTS AND PROBLEMS**. CHICAGO: MAAROUFA PRESS, 1978.



PARTE III:

Ensino de Geografia e Educação do Campo

Considerações Teóricas para Abordagem da Educação do Campo e Ensino de Geografia em Território Ribeirinho na Amazônia¹

Sâmmyla Cyndy de Oliveira Neves Pereira
Cátia Oliveira Macedo

Introdução

A Amazônia é uma região complexa, diversificada, logo, nada homogênea, como diria Gonçalves (2010), configurando-se em diversidades, de paisagens, de lugares, de territórios. Assim, podemos afirmar que estamos diante de um cenário de realidades diversas, de relações sociais que convivem e concorrem num espaço-tempo. O campo ribeirinho, entendido sob a perspectiva de um espaço de vida (LEFEBVRE, 1991), configura-se como território, ou seja, um tipo de espaço geográfico que apresenta suas demandas próprias, suas intencionalidades, que formam um modo de ser e existir dos sujeitos, constituindo-lhes identidade.

Preconiza-se que essas identidades devam nortear as políticas e práticas pedagógicas desenvolvidas nesses territórios. Segundo o marco normativo que dispõe sobre a política de Educação do Campo (Decreto N° 7.352, de 4 DE Novembro de 2010), entende-se por populações do campo, “os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural”.

Segundo Fernandes (2006), o campo como território, na sua complexidade, formado por múltiplas dimensões territoriais, requer políticas econômicas e sociais diversas, sendo a Educação uma política social de caráter econômico que promove condições políticas essenciais para o desenvolvimento. Nesse contexto, é necessário que as políticas educacionais do campo

¹ O artigo faz parte de pesquisa realizada no interior do Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGG da Universidade do Estado do Pará – UEPA.

atendam as demandas diversas das populações, integrando-as como protagonistas propositivas e não meros receptores. É nesse contexto que os princípios da política de Educação do Campo (Decreto nº 7.352, de 4/11/2010) - conquistada através da luta de movimentos sociais - estão pautados.

A geografia como ciência de análise das relações homem-meio, através de suas categorias, propõe, em seus diversos campos de atuação, direcionar caminhos para compreensão do espaço e suas contradições. A disciplina Geografia é componente essencial no currículo da educação básica e pode apresentar-se como uma aliada na construção da efetivação da educação do campo, que preconiza atenção à realidade sócio espacial dos alunos, ou seja, uma aproximação das vivências e do cotidiano dos estudantes como ponto de partida. Dessa forma, geografia e educação do campo se cruzam e se complementam na construção de saberes identitários e territoriais.

O campo, enquanto espaço de existência humana, traz a ligação dos seres humanos com a produção das condições da sua existência social, mostrando que os sujeitos do campo produzem sua própria existência. No caso dos ribeirinhos, o modo de vida, identificado pela sua cultura de ser, estar, fazer e saber, proporciona o enfrentamento da realidade local mediante a complexidade dos indivíduos ao se organizarem socialmente.

Na extensão dos rios, os ribeirinhos dependem de embarcações para se deslocarem de casa em casa, trapiche em trapiche, não importando se a distância é pequena ou grande, mas precisam de transporte fluvial para o deslocamento de pessoas e/ou objetos. Entre as embarcações mais comuns estão os barcos, cascos, rabetas e canoas, porém existem outras a depender da necessidade do transporte. As moradias mais comuns são denominadas de palafitas, tipo de moradia suspensa do chão devido às águas dos rios (OLIVEIRA, 2015, p. 77).

A escola possui papel fundamental na produção dessa existência que é fundada num habitar e esta marca, demarca e transforma o espaço. As Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, já apontam essa representação quando definem que as identidades das escolas do campo devem ser vinculadas

às questões inerentes às suas realidades, ao seu tempo, aos seus saberes, à memória coletiva e ainda vincula ao desenvolvimento científico e tecnológico fundamentais ao desenvolvimento da qualidade de vida no país (Parágrafo único. Art.2º).

Este trabalho é resultado um preliminar a partir das reflexões acerca das bibliografias sobre educação do campo, ensino de geografia e campo ribeirinho, inseridas no contexto de uma pesquisa acadêmica, em andamento, desenvolvida através do Programa de Pós- Graduação em Geografia (PPGG), da Universidade do Estado do Pará em uma comunidade ribeirinha no interior da Amazônia.

Portanto, o objetivo destas considerações é traçar um percurso teórico para compreensão da educação do campo, vista como mais que um projeto de escola, mas sim como um projeto que pauta os sujeitos do campo e suas perspectivas políticas e culturais. A região amazônica, vasta e heterogênea, apresenta realidades diversas de territórios e territorialidades. O campo ribeirinho, é uma das múltiplas realidades da região, com particularidades que o inserem na perspectiva da política de educação do campo. O ensino de Geografia, como uma proposta disciplinar sobre as relações sociais na formação do espaço, pode ser um importante caminho para o fortalecimento das identidades territoriais.

Ponto de partida

Para compreender a Educação do Campo, bem como o alcance de sua política, é necessário refletir sobre sua gênese e os seus princípios norteadores. É preciso considerar os sujeitos a quem sua política se destina. Quem são esses sujeitos? Qual o contexto social em que estão envolvidos? Como desenvolvem suas dinâmicas de vida? É igualmente importante refletir sobre a diversidade do campo no Brasil e, logo, a diversidade dos seus sujeitos na produção de seus territórios.

Sendo assim, iniciaremos contextualizando o campo no cenário mais emergente em que este se põe, ou seja, como um território em disputa, de onde emergem demandas econômicas, políticas, culturais, a exemplo da educação.

Sabe-se que a Amazônia é uma região diversificada e teve sua formação territorial circunscrita à lógica capitalista que demandou políticas excludentes em relação a suas populações. Segundo Marcos (2016), conceber os territórios a partir de uma égide da lógica capitalista em todos os cantos e lugares, exclui a presença de uma questão agrária cada vez mais emergente. Debater o campo brasileiro, na atualidade, supõe entender a questão agrária que o cerca, os conflitos e as contradições advindas do avanço do capitalismo. Nas palavras da autora,

A presença ainda hoje de conflitos por terra, a contraposição entre modelos distintos de mercado - aquele externo do agronegócio e aquele local e das redes de economia solidária da agricultura camponesa -, a contraposição entre práticas produtivas - aquela monocultora e altamente dependente de insumos químicos do agronegócio e aquela diversificada, de saber agroecológico da agricultura camponesa -, entre tantas outras, são marcas da existência e persistência dessa questão agrária na atualidade (MARCOS, 2016, p. 10).

Para a autora, a questão agrária que se coloca na atualidade vai além da luta por terra, que marcou e tem marcado a história das lutas camponesas no país, trata-se de mergulhar na complexidade do desenvolvimento do capitalismo no campo e suas contradições. Esse entendimento nos permitirá revelar novos e diferentes sujeitos sociais, expressões das contradições do sistema, e que constituem a questão agrária. Como por exemplo,

[...] a luta e resistência por parte dos camponeses quilombolas, ribeirinhos, seringueiros, faxinalenses e tantos outros que, sob a categoria de “populações tradicionais”, tem conquistado o direito à terra e ao território de vida e trabalho, ao mesmo tempo em que tem tido que lutar pelo direito de ser, viver e produzir de modo diverso daquele hegemônico (MARCOS, 2016, p. 10).

Podemos, então, considerar que a questão agrária é atual e, nesse contexto de luta, os povos do campo vão construindo suas lógicas territoriais enfrentando a imposição da lógica do capital não somente na dimensão econômica, mas também na sua dimensão cultural. Nota-se que a autora agrupa como

camponeses, vários sujeitos que pertencem a lógicas e interesses distintos de vivências no campo, isso porque a questão agrária se constrói como demanda política cada vez mais emergente de reflexões.

Girard (2008) apoiado em Fernandes (2001) refere-se à existência de dois modelos de interpretação da questão agrária. Trata-se do “paradigma da questão agrária”, que concebe a questão agrária como resultante das contradições do próprio modo de produção, como já exposto através das proposições de Marcos (2016), e outro a partir de uma análise de integração dos trabalhadores do campo ao capitalismo, “paradigma do capitalismo agrário”.

Na oportunidade, Fernandes (2001 apud GIRARD, 2008) esclarece a “questão agrária como “o movimento do conjunto de problemas relativos ao desenvolvimento da agropecuária e das lutas de resistência dos trabalhadores, que são inerentes ao processo desigual e contraditório das relações capitalistas de produção” (p. 92). A principal divergência encontrada nas duas formas de se pensar o campo e suas transformações está no posicionamento referente ao sistema capitalista, visto que o “paradigma da questão agrária” busca questionar as contradições inerentes ao capitalismo que geram cada vez mais desigualdades no campo, ensejando então a emergência de lutas contra a sua expansão. Já o “paradigma do capitalismo agrário” aponta que o avanço do capitalismo no campo e a adequação dos trabalhadores a essa lógica

Não é oportuno, nesse momento, fazer uma discussão minuciosa para contrapor o “paradigma do capitalismo agrário”, tendo em vista que o ponto central desse referencial teórico é alcançar elementos que contribuam para uma visão política crítica e contrária ao atual modelo de “desenvolvimento” do campo, que exclui e subalterniza os vários sujeitos envolvidos nesse enredo histórico. Logo, assume-se uma postura ligada ao “paradigma da questão agrária”, que, segundo Girard (2008), permite uma abordagem mais atual e ampla do tema.

Entender a questão agrária na Amazônia, os diferentes discursos que a cercam, as lutas que se travam, os sujeitos

envolvidos, os movimentos sociais, dentre outros aspectos da questão, é fundamental posto que se configuram como o contexto no qual o objeto dessa pesquisa se encontra, o campo ribeirinho.

Campo como território

Segundo Fernandes (2006), existem duas formas de encarar o campo: território ou setor da economia. Para o autor, atribuir ao campo significado territorial, amplia a possibilidade de análise, visto que entendê-lo a partir de uma visão econômica exclui suas várias dimensões e o reduz a espaço de troca de mercadorias. Sendo assim, nas palavras do autor:

Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana. O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras políticas mais amplas do que o conceito de campo ou rural somente como espaço de produção de mercadorias. A economia não é uma totalidade, ela é uma dimensão do território (FERNANDES, 2006, p. 2).

Através da óptica conceitual do autor, o campo, como território, está envolto em várias dimensões, política, cultural, educacional, de trabalho, mercado, dentre outras, que estão em constante interação, caracterizando uma multidimensionalidade inerente a sua produção e reprodução. Logo, o que marca o território são as relações sociais que se constroem para transformá-lo, numa dinâmica de completividade.

Neste sentido, os territórios são espaços geográficos e políticos onde os sujeitos sociais organizam-se por meio das relações sociais de classe para desenvolver seus territórios. No campo, os territórios do camponato e do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes classes e relações sociais (FERNANDES, 2006, p.2).

Essa concepção de território, apontada por Fernandes para pensar o campo, não é comum na geografia, e faz parte de uma base conceitual que leva em consideração a conflitua-

lidade. Para Fernandes (2004, p.6), “a conflitualidade resulta do enfrentamento das classes. De um lado, o capital expropria e exclui; de outro, o campesinato ocupa a terra e se ressocializa”. Desta forma, essa conflitualidade que emerge no processo de territorialização do capital, atua no sentido da destruição e recriação do campesinato. Da mesma forma, “a conflitualidade gerada pelo campesinato em seu processo de territorialização destrói e recria o capital, ressocializando-se em sua formação autônoma”. Esse paradoxo está no cerne da questão agrária brasileira.

Segundo Girard (2005), é fundamental para a análise geográfica levar em consideração a indissociabilidade entre espaço e território, visto que o território é formado a partir do espaço. Fernandes (2006) corrobora com Girard (2008), ao afirmar que território é espaço geográfico, um tipo de espaço geográfico, mas que também pode ser político. Para ambos o que determina a especificidade do território são as relações de poder. Ambos utilizam as contribuições de Raffestin (1993) para abordar a relação de território e poder,

A principal contribuição de Raffestin é a proposição de uma abordagem relacional do território, na qual ele é indissociável do poder. Tomando esta proposição como referência, partimos do princípio de que toda relação de poder desempenhada por um sujeito no espaço produz um território. A intensidade e a forma da ação de poder nas diferentes dimensões do espaço originam diferentes tipos de territórios (GIRARD, 2005, p. 36).

A partir desse entendimento, pode-se inferir que os territórios são formados no espaço geográfico a partir de diferentes relações sociais, podendo se constituir em frações desse espaço em várias dimensões. Ou seja, além da sua materialidade, expressa por sua área e objetos geográficos, pode se constituir também como imaterial, ou seja, as estratégias dos sujeitos para sua construção. As dimensões sociais e de controle social são próprias e o configuram como tal.

Fernandes (2006) aponta que, para a Geografia, o território é uma totalidade, portanto é multidimensional, o que lhe diferencia de outras concepções científicas que lhe atri-

buem apenas dimensão econômica ou de desenvolvimento, negando sua multidimensionalidade e ocasionando uma visão excludente das várias relações sociais inerentes a sua formação.

Fuini (2018), ao discorrer sobre as várias abordagens de território em geografia, afirma que, na concepção de Saquet (2007), o conceito de território deve ser analisado em suas dimensões sociais (expressas nas territorialidades), como a economia, a política, a cultura e relações do homem em sociedade com sua natureza exterior, reconhecendo a importância do tempo histórico, da coexistência espacial (multiescalaridade) e as continuidades e descontinuidades definidas pelas redes, relações de poder e identidades. Trata-se de uma abordagem conjunta das dimensões materiais e imateriais do território, visto que na territorialização (resultado da expansão do território) há relações e interações por sujeitos diversos, interesses, necessidades, escalas etc.

De acordo com Fernandes (2006), a territorialização se dá através da expansão ou criação dos territórios, e a desterritorialização pelo refluxo e destruição de territórios. Esses movimentos, que indicam conflitos e contradições das relações sociais no espaço, são características importantes para se entender o processo de “TDR” (territorialização-desterritorialização-reterritorialização), encarados como processos geográficos/sociais, ou seja, movimentos desiguais e contraditórios da materialização das relações sociais.

São várias as abordagens em Geografia sobre o conceito de território, no entanto, as tendências brevemente expostas, indicam uma possibilidade de concepção para se entender os processos de territorialização dos sujeitos no campo, universo da educação do campo. Para Fernandes (2006, p.29) esse paradigma de educação carrega consigo forte “significado territorial”. O autor defende ainda que separar as relações sociais dos territórios implica na construção de dicotomias. E continua, “Educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política, mercado etc., são relações sociais constituintes das dimensões territoriais”.

A educação do campo: contexto e princípios norteadores

Todas essas questões que permeiam a discussão sobre a questão agrária revelam o contexto do qual emergiu a Educação do Campo. Através de lutas populares, expressas pelos movimentos camponeses organizados, a Educação do Campo surgiu no século XX, tendo como finalidade garantir que trabalhadores do campo tenham o direito à educação no seu lugar e conforme seus interesses, especificidades culturais e suas identidades.

Sendo assim, o conceito de Educação do Campo, constituiu-se no interior das reivindicações dos movimentos sociais ligados ao campo, como um projeto contra hegemônico amplo, onde a escola é apenas uma parte. Para Caldart (2008, p.70), “Educação do Campo é um conceito em movimento como todos os conceitos, sobretudo, porque busca apreender um fenômeno em fase de constituição histórica”. Assim, a autora chama atenção para uma análise ampla, quando se trata desse conceito em formação, levando em consideração, além do seu percurso inicial, imbricado na luta por acesso e permanência no campo dos trabalhadores rurais, bem como as novas demandas da complexa questão agrária.

Caldart (2008) elenca três importantes questões para discussão conceitual de Educação do campo: a sua materialidade de origem (ou de raiz); sua especificidade; e os três momentos de sua constituição (positividade, positividade e superação), diferentes porém complementares, constituindo os alicerces do saber envolto a epistemologia da educação do campo.

Em relação a sua materialidade de origem, a autora defende a educação do campo “seja pensada/trabalhada sempre na tríade: Campo - Política Pública - Educação. É a relação, na maioria das vezes tensa, entre esses termos, que constitui a novidade histórica do fenômeno que batizamos de Educação do Campo” (CALDART, 2008, p.70). Nesse sentido, a importância da perspectiva “campo”, se dá na medida em que indica um projeto de educação dos sujeitos do campo, fruto de suas lutas inerentes às contradições do capitalismo. A dimensão política pública condiz com o reconhecimento do Estado diante dessas

reivindicações. Em relação a Educação, a autora entende que essa dimensão não pode ser reduzida ao contexto de uma proposta pedagógica.

Pensar os termos separados significa na prática promover uma desconfiguração política e pedagógica de fundo da Educação do Campo. E mais, se queremos ajudar a construir uma concepção que seja fiel à sua materialidade de origem, além de pensar as relações, é preciso pensar em uma determinação primeira: foi o campo, sua dinâmica histórica, que produziu a Educação do Campo. Ou seja, o campo é mesmo o primeiro termo da tríade. E não uma “idéia” de campo, mas o campo real, das lutas sociais, da luta pela terra, pelo trabalho, de sujeitos humanos e sociais concretos; campo das contradições de classe efetivamente sangrando (CALDART, 2008, p. 71).

A educação do campo, desde sua origem, configura-se como uma expressão política crítica que toma posição contra a lógica do campo como lugar de negócio, mercadoria, que exclui suas populações, que lhe nega direitos constitucionais, como escolas em seus locais de vivência, através do discurso de esvaziamento do campo. Além disso, a Educação do campo toma partido, na exigência de um projeto educacional emancipador, que leve em consideração suas relações sociais concretas.

A especificidade do campo, para a autora, relaciona-se aos sujeitos do campo e dos processos formadores que os envolvem. A educação do campo como conquista dos povos do campo. Então, entender a especificidade garante o reconhecimento de suas lutas e autonomia.

Não tem sentido, dentro da concepção social emancipatória que defendemos afirmar a especificidade da Educação do Campo pela educação em si mesma; menos ainda pela escola em si mesma (uma escola específica ou própria para o campo). Isso é reducionismo; politicamente perigoso e pedagogicamente desastroso. Esse reducionismo de fato tem aparecido nos debates e nas práticas, exatamente pela tendência indicada antes de descolamento dos termos da tríade de constituição originária da Educação do Campo (CALDART, 2008, p. 73).

A especificidade de que trata a autora, está contida, por exemplo, no tema do desenvolvimento, que não leva em consideração todos os seus sujeitos. Que perspectiva de universalidade o Estado tem como referência? Uma universalidade que exclui a realidade das populações do campo nos seus projetos de desenvolvimento? Logo, nas palavras da autora, a dimensão da especificidade é justamente para se reivindicar um “universal mais universal” (CALDART, 2008).

Por último, a autora considera três momentos distintos que se complementam e norteiam a educação do campo. Educação do campo como negatividade (luta e resistência contra um modelo de desenvolvimento excludente que trata as populações do campo como atrasadas, inferiores, que não consideram seus saberes e vivências); como positividade, ou seja, para além da contraposição e resistência ao que lhes é imposto, há uma proposta do que e como fazer educação, escola, políticas públicas etc.; e como superação, que se dá na construção de uma nova visão de campo, sociedade, escola, educação, uma concepção de emancipação, de transformação da sociedade, de justiça social.

A Educação do Campo foi então instituída pelo Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Segundo o Art. 1º do referido Decreto, “a política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo”. Entende por populações do campo:

Os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (INCISO I, § 1, ART. 1º, DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010).

O marco normativo em questão reconhece a diversidade dos sujeitos do campo, que se expressam por diversas territorialidades, enquadrados numa mesma categoria para fins de políticas públicas.

Segundo Caldart (2002),

O campo tem diferentes sujeitos são pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem terras, agregados, caboclos, meeiros, boia-fria e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não, há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração são diferentes jeitos de produzir e viver, diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas, diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo, diferentes lutas (CALDART, 2002, p.74).

A diversidade das populações do campo está expressa nas diversas fontes referenciais sobre o tema, bem como na própria política pública. Não é oportuno problematizar o enquadramento em única categoria dessas populações, pelo contrário, é importante considerar que essas diferenças não apagam a identidade comum entre esses sujeitos: povos que vivem no campo, sujeitos a discriminação econômica, política, cultural, e que historicamente são vítimas de opressão. Caldart (2002) defende a perspectiva do diálogo com as diferenças, reforçando o objetivo comum de lutar por um novo projeto de sociedade justa em que todos possam ter o direito de exercer cidadania.

O campo ribeirinho

Seguindo por esse caminho, ao estudar o campo na perspectiva ribeirinha, é necessário considerar um conjunto de questões que desenharam um quadro plural de lutas e resistências. Não obstante, há que se mergulhar no universo particular do qual essa proposta de pesquisa se insere, para que melhor possamos compreender as relações sociais que constituem o território ribeirinho, compreender seus sujeitos, suas visões de mundo, bem como seus interesses e organizações sociais e políticas.

Para Pereira (2014, p. 123), “analisar a territorialidade de comunidades ribeirinhas da Amazônia é adentrar um campo de questões vastas e intrincadas, tão vasto quanto o espaço

amazônico e tão complexo quanto a Amazônia”. Em sua tese, o autor considera as comunidades ribeirinhas da Amazônia como “formações territoriais moderno-coloniais subalternizadas”.

As comunidades ribeirinhas da Amazônia se definem e diferem por apresentarem territorialidades bastante específicas, por estarem atravessadas por territorialidades que se justapõem e se superpõem, muitas vezes de maneira opaca ou problemática, algumas organizadas em redes de escalas diversas, até mesmo globais. Ao invés de perder importância, pensamos como Palácios, que em relação às comunidades ribeirinhas, a territorialidade ganha novos sentidos e força, combinando lógicas, narrativas, imaginários e sensibilidades territoriais diferentes (PEREIRA, 2014, p.169).

Para o autor, é importante compreender a territorialidade das comunidades ribeirinhas a partir de suas complexidades, deslocando das interpretações que se prendem na oposição moderno-tradicional, dentre outras dualidades. Trata-se de interpretá-las a partir de categorias que compreendam as “diferenças coloniais” das territorialidades constituídas na Amazônia por essas comunidades.

As territorialidades de comunidades ribeirinhas da Amazônia foram lidas predominantemente a partir da retórica da modernidade e da lógica da colonialidade (MIGNOLO, 2010) como “tradicionais”, em oposição à modernidade; os ribeirinhos foram invisibilizados (histórica, social, epistêmica e politicamente), apagados, silenciados e subalternizados em sua diferença colonial por categorias eurocêntricas, desde sua definição enquanto “caboclos”. O termo caboclo, no entanto, é valorizado, positivado e ressignificado por intelectuais e artistas da região, demarcando, de certo modo, a diferença social das populações da Amazônia (RIBEIRO, 2006; LOUREIRO, 1995). (PEREIRA, 2014, p.143).

A análise do autor converge para as inclinações teóricas propostas nessa pesquisa, pois, como já mencionado a partir das contribuições de Caldart (2002), há que se superar esse estigma construído historicamente sobre os as populações do campo, como atrasadas diante de uma comparação pautada na lógica de reprodução do capitalismo, que tem, por consequência, o intuito de subalternizar esses sujeitos.

É importante ressaltar que as análises de Pereira (2002) são bem mais amplas do que foi exposto aqui e cercadas de vários elementos teóricos conceituais que contribuem para uma reflexão mais sólida da questão. No entanto, não é objetivo deste referencial discorrer sobre elas, mas para a pesquisa constituem-se em importante proposta metodológica e conceitual a serem levadas em consideração.

Ensino de Geografia e educação do campo

Ao entendermos que a educação do campo se constitui num projeto amplo dos sujeitos do campo, tendo sua gênese na luta histórica desses sujeitos para reconhecimento de suas relações sociais constituintes de diversos territórios, então a escola do campo se configura na “fronteira do direito” Arroyo (1999). Segundo o autor, quando situamos a escola no horizonte dos direitos, devemos então lembrar que eles representam sujeitos, na sua plenitude, ou seja, na sua trajetória de vida, seus anseios, suas lutas, seu poder de intervenção, sua forma de interpretar o mundo, logo, como o ensino de geografia pode ser encarado levando em consideração todas essas questões? Ao procurar por essa resposta é necessário pensar como o docente em geografia encara a perspectiva escolar do campo.

Apropriando-nos das palavras de Porto-Gonçalves (2016), “acredito que é necessário refletir criticamente sobre a nossa prática enquanto professores, prática esta imersa numa sociedade contraditória e, por isso, permeada de conflitos”. Essa afirmação nos coloca numa posição de reflexo das próprias contradições sociais, no ser professor também se manifestam conflitos. Então, ao situar a geografia nesse contexto, não se trata exclusivamente de discorrer sobre conceitos e temas, mas também sobre a prática docente carregada de identidades, de visões de sociedade que certamente causam impacto nos rumos da educação.

Portanto, se a Escola é um aparelho de reprodução da sociedade, ela é, ao mesmo tempo, um lugar contraditório de prática social. “Devemos, pois, tomar cuidado com os valores que estamos passando para os nossos alunos: serão valores que afirmam uma

sociedade contraditória, opressiva e desigual ou estamos preocupados com uma Escola que abra espaço para a justiça social e para a democracia?” (PORTO- GONÇALVES, 2016, p. 4).

Refletir a prática docente é fundamental no percurso do fazer a educação do campo, ou seja, antes de analisar o ensino de geografia através dos elementos como o currículo da disciplina, há de se refletir sobre o posicionamento do educador frente a realidade que lhe é desafiada, tendo em vista a conexão que o professor representa no espaço escolar entre a comunidade e o próprio Estado.

É importante considerar o estudo da questão agrária, pois esta é a questão-chave para se compreender como a disputa por territórios, em nossa sociedade, produziu as desigualdades no campo e nos grandes centros urbanos a partir da ideologia do desenvolvimento econômico capitalista para todos.

Verifica-se, assim, que é impossível trabalhar no contexto da educação do campo e não colocar em questão: o atual projeto societário, que se impõe como único e hegemônico; os projetos de campo brasileiros, que têm estado em constantes disputas, bem como aqueles ligados ao futuro do país; e a maneira parcial como muitos livros didáticos de geografia abordam o campo brasileiro, restringindo-o à agricultura capitalista (KATUTA E MELZER, p. 78).

Segundo os autores, é importante compreender o ensino de geografia a partir de como os temas relevantes para educação do campo são retratados nos livros didáticos, tendo em vista que esses se configuram como ferramenta auxiliar fundamental nas escolas do campo. As possibilidades de refletir sobre a relação do ensino de geografia e a educação do campo são diversas, e a análise de seu conjunto, bem como seu histórico, são importantes para se ter um panorama de como este saber contribui aos objetivos de um projeto de educação do campo.

Para Porto-Gonçalves (2016),

Se a proposta de uma nova Geografia for entendida como um mero discurso e não como uma nova forma de pensar e agir no mundo, o debate pode continuar do jeito que está. Acredito que a proposta de uma

nova Geografia só terá sentido na medida em que ela possa avançar ao ser apropriada e ser fecundada por mais cabeças (GONÇALVES, 2016, p.15).

Esses são apontamentos necessários para se refletir a educação do campo a partir da geografia na escola. O autor sugere pensar uma nova geografia, que leve em consideração uma prática docente como posicionamento político, que nos leve a efetivas ações para o espaço do aprender.

Considerações finais

Podemos inferir que o modelo de desenvolvimento imposto pelo pela sociedade capitalista impacta em diferentes dimensões da vida dos sujeitos do campo, a exemplo da educação. Mais especificamente no caso da educação do campo que surge no contexto de lutas dos movimentos sociais do campo, reivindicando o acesso à terra mas, além disso, o direito de permanência, direito de viver sobre seu chão, da sua forma, nos moldes dos seus projetos de vida, ou seja, reivindicam um projeto de educação que os inclua. Assim, a escola do campo se configura como um espaço de aprendizagem norteada por princípios de luta, na busca do fortalecimento de seus interesses e reprodução do seu modo de vida.

A geografia como ciência de análise das relações homem-meio, através de suas categorias, propõe-se em seus diversos campos de atuação, direcionar caminhos para compreensão do espaço e suas contradições. Portanto, é um elemento essencial no currículo da educação básica, sendo essencial a reflexão, quanto às suas práticas e metodologias utilizadas. Destacando a importância de um ensino mais próximo da realidade socioespacial dos alunos, ou seja, uma aproximação das vivências e do cotidiano dos estudantes, como ponto de partida.

Sendo assim, para compreender a educação do campo e o ensino de geografia em uma lógica espacial ribeirinha, é necessário compreender os sujeitos desse campo, suas vivências, seus anseios, seus modos de se reproduzir, pensar a escola a partir deles e não para eles, pensar o ensino a partir deles. Isso está contido em muitos projetos de educação emancipadora, em mui-

tas pedagógicas, mas também é necessário fazer-se consciente frente ao modelo de desenvolvimento que o Estado impõe.

Ainda que exista o reconhecimento do direito desses sujeitos nos instrumentos normativos (como a própria política de educação do campo), contraditoriamente, as práticas e as ações do próprio Estado acabam por negligenciar o direito que lhes é garantido. São exemplos, os censos educacionais, os modelos de avaliação impostos pelo Ministério de Educação e Secretarias de Educação, que provocam a supervalorização do modelo urbano-cêntrico das escolas. Podemos citar ainda, a falta de investimentos na formação docente para educadores do campo, dentre outros aspectos que moldam o atual sistema de educação.

Referências

ARROYO, M. G. “A EDUCAÇÃO BÁSICA E O MOVIMENTO SOCIAL DO CAMPO”. IN: ARROYO, M.G. & FERNANDES, B. M. **A EDUCAÇÃO BÁSICA E O MOVIMENTO SOCIAL DO CAMPO. BRASÍLIA: COLEÇÃO POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, N.2, 1999.**

BRASIL. **DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO. RESOLUÇÃO CNE/ CEB Nº 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002.**

_____. **DECRETO Nº 7.352, DE 04 DE NOVEMBRO DE 2010.** DISPONÍVEL EM: [HTTP://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL_03/_ATO2007-2010/2010/DECRETO/D7352.HTM](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/DECRETO/D7352.HTM)

CALDART, R.S. POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: TRAÇOS DE UMA IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO. IN : KOLLING, J.E.; CERIOLI, P.R.& CALDART, R. S. (ORG.). **EDUCAÇÃO DO CAMPO: IDENTIDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS. BRASÍLIA, DF: ARTICULAÇÃO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. COLEÇÃO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, N.04, 2002.**

_____. CALDART, ROSELI SALETE. SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO. IN.: SANTOS, CLARICE APARECIDA DOS (ORG.). **CAMPO. POLÍTICAS PÚBLICAS: EDUCAÇÃO. BRASÍLIA: INCRA-MDA, 2008, p. 67-86. (POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, N. 7. COLEÇÃO)**

FERNANDES, BERNARDO MANÇANO. “OS CAMPOS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: ESPAÇO E TERRITÓRIO COMO CATEGORIAS ESSENCIAIS”. IN:

MOLINA, MÔNICA CASTAGNA (ORG.). **EDUCAÇÃO DO CAMPO E PESQUISA: QUESTÕES PARA REFLEXÃO**. BRASÍLIA: MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO, P. 27-39, 2006.

_____”QUESTÃO AGRÁRIA: CONFLITUALIDADE E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL”. BASE DE DADOS DATALUTA (2005) [HTTP://WWW.REFORMAAGRARIAEMDADOS.ORG.BR/BIBLIOTECA/ARTIGO-E-ENSAIO/QUEST%C3%A3O-AGR%C3%A1RIA-CONFLITUALIDADE-E-DESENVOLVIMENTO-TERRITORIAL](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/artigo-e-ensao/quest%C3%A3o-agr%C3%A1ria-conflitualidade-e-desenvolvimento-territorial). ACESSO EM: 12 JUN. 2020

FUINI, L.L. A ABORDAGEM SOBRE O TERRITÓRIO EM AUTORES DA GEOGRAFIA BRASILEIRA: MUTAÇÕES DE UM CONCEITO. ARTIGO, **GEOGRAPHIA** NITERÓI, UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, VOL. 20, N. 42, 2018: JAN./ABR.

GIRARD, E. P. **PROPOSIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DE UMA CARTOGRAFIA GEOGRÁFICA CRÍTICA E SUA APLICAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DO ATLAS DA QUESTÃO AGRÁRIA BRASILEIRA**. TESE (DOUTORADO)- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA. PRESIDENTE PRUDENTE: [S.N], 2008.

IBGE. **PANORAMA DA CIDADE DE CAMETÁ/PARÁ**. 2017. [HTTPS://CIDADES.IBGE.GOV.BR/BRASIL/PA/CAMETA/PANORAMA](https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/cameta/panorama). ACESSO EM: 04 ABR. 2019.

KATUTA, A. M. & MELZER, E. E. M. A QUESTÃO AGRÁRIA E A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO - TRAJETÓRIAS DE VIDA E DIALOGIAS NO TRABALHO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. ARTIGO. **TERRA LIVRE: SÃO PAULO**, ANO 30, VOL.2, N. 45 P. 62-97.

MARCOS, DE V. NOVAS E VELHAS ALTERNATIVAS PARA O CAMPO NA AMAZÔNIA E A QUESTÃO AGRÁRIA NA ATUALIDADE. IN: MACEDO, C.O; BRINGEL, F.O. SOUSA; R.B & SANTANA, R. M. (ORG.). **Os “NÓS” DA QUESTÃO AGRÁRIA NA AMAZÔNIA**. BELÉM, PA: EDITORA AÇAÍ, 2016.

OLIVEIRA, J.S. B. DE. OS RIBEIRINHOS DA AMAZÔNIA: DAS PRÁTICAS EM CURSO À EDUCAÇÃO ESCOLAR. **REVISTA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**. UNISAL, AMERICANA, SP, ANO XVII NO 32 P. 73-95 JAN./JUN. 2015.

PEREIRA, E. A. **AS ENCRUZILHADAS DAS TERRITORIALIDADES RIBEIRINHAS: TRANSFORMAÇÕES NO EXERCÍCIO ESPACIAL DO PODER EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS DA AMAZÔNIA TOCANTINA PARAENSE**. TESE (DOUTORADO). UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. NITERÓI: [S.N], 2014.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **AMAZÔNIA, AMAZÔNIAS**. 3. ED. SÃO PAULO, SP: CONTEXTO, 2010.

_____. **REFLEXÕES SOBRE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO: NOTAS DE UM DEBATE**. TRANSCRIÇÃO. MIMEO. DISPONÍVEL EM: [HTTP://WWW.GEOGRAFIA.FFLCH.USP.BR/GRADUACAO/APOIO/APOIO/APOIO_GLO RIA/2015/2S/REFLEXOES_SOBRE_GEOGRAFIA_E_EDUCACAO.PDF](http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/apoio/apoio_glo_ria/2015/2s/reflexoes_sobre_geografia_e_educacao.pdf) ACESSO EM: 10 MAI. 2020.

SAQUET, M. A. **ABORDAGENS E CONCEPÇÕES DE TERRITÓRIO**. SÃO PAULO: EXPRESSÃO POPULAR, 2007.

Contribuições da Geografia Escolar na busca de um *saber-fazer* decolonial de enfrentamento ao racismo²

Aiala Colares Couto

Érica Cristina Santos Souza

Jorge Oliveira Costa

Introdução

Os debates recentes das Ciências Sociais a partir das *epistemologias do sul* ou da *decolonialidade* trouxeram importantes reflexões não apenas para as academias, envolvendo os mais diversos pesquisadores, como também, junto com as discussões, ocasionaram uma intensa necessidade de se repensar as práticas pedagógicas docentes trabalhadas em sala de aula. Portanto, até que ponto as ações didáticas nas escolas não representaram durante muito tempo uma narrativa do colonizador? Ou mais ainda, de que forma essa narrativa invisibiliza a história de determinados grupos étnicos e seus territórios? Como o ensino de Geografia no Brasil contribuiu durante décadas, compactuando com a colonialidade do saber e do ser? Ao nosso ver, o caminho da construção do pensamento crítico deve permitir que, a partir do ensino de Geografia, se possa pensar o seu papel no desvendamento do mundo moderno e na desconstrução de estereótipos e narrativas que reproduzam: o preconceito, o racismo, a discriminação e a violência.

Por isso, o ensino de Geografia deve vislumbrar a possibilidade de pensar o homem por inteiro em sua dimensão humana e social, que se abre também para o imprevisto, criando cada vez mais novas possibilidades de resistir/intervir no mundo de hoje. O ser humano guarda múltiplas dimensões, seu processo de constituição, ou do nascimento do diferente, contraponto do normatizado (CARLOS, 2007). O saber pensar o espaço aponta-

² Pesquisa realizada a partir do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em Geografia, na qual atuou em escolas públicas no município de Castanhal na área de influência da região metropolitana de Belém do Pará com recursos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

do por Milton Santos como fundamental para o Geógrafo coloca-se nesta perspectiva.

Este texto é resultado de uma das ações de desconstrução da colonialidade a partir da relação *Escola-Comunidade-Universidade*, orientada pelo Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em Geografia, o qual atua em escolas públicas no município de Castanhal, na área de influência da região metropolitana de Belém. Ele tem como objetivo: relacionar o ensino de Geografia com as questões étnico-raciais na busca de ações de enfrentamento ao racismo na escola. O Pibid em Geografia utilizou o estatuto da Universidade no qual se destaca: “produzir conhecimento e desenvolver programas e projetos de ensino, visando à formação e à qualificação de pessoas para a investigação filosófica, científica, artístico-cultural e tecnológica e para o exercício profissional” e ainda “realizar estudos e debates para a discussão das questões regionais e nacionais com o propósito de contribuir para a solução dos problemas, bem como possibilitar a criação de novos saberes, na perspectiva da construção de uma sociedade democrática” (UEPA, Estatuto, 2000).

Os licenciados em Geografia da UEPA, sob supervisão e orientação de professores dessa mesma área de conhecimento, desenvolviam atividades em três escolas públicas de Castanhal - Pará, destacando-se:

- a) A Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Bosco tem um total de 621 alunos matriculados, sendo que 373 alunos (60%) são oriundos das agrovilas de; Campinas, Calucia, Cupiúba, José de Alencar, KM 6, KM 12, KM 14, KM 21 e Comunidade quilombola de Macapazinho.
- b) A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Inácio Koury Gabriel Neto conta com um total de 702 alunos matriculados e recebe alunos das comunidades quilombolas de Itaboca-Cacoal-Quatro Bocas, Menino Jesus de Pitimandeuá, Bacurí, Macapazinho, Comunidade São Pedro, além de alunos das zonas rurais citadas anteriormente. Destaca-se que, nesta escola, tem-se um total de 54 alunos oriundos da zona rural,

o que deixa em evidência a disparidade entre o número de alunos de origem das zonas rurais matriculados no ensino fundamental e o número de alunos matriculados no ensino médio. Assim, o Subprojeto de Geografia torna-se necessário, pois surge como possibilidade e estratégia de intervenção para diminuir a evasão em ambas as escolas, tornando-se um motivador e um instrumento de combate ao racismo, preconceito e intolerância.

- c) Por fim, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Elcione Therezinha Zahluth Barbalho, localizada no bairro mais populoso de Castanhal, ou seja, o bairro do Jaderlândia, com 55.000 habitantes - de acordo com o último senso da escola -, conta com o número total de 1.101 alunos matriculados. Esse bairro é uma espécie de quilombo urbano e, com quase 35 anos de existência, recebe desde os anos de 1990 um significativo fluxo migratório da zona rural de Castanhal e de Inhangapí, em especial das áreas remanescentes quilombolas. Os alunos desta escola são oriundos das comunidades quilombolas de Itaboca, Pitimandeuca e Cumarú, Macapazinho, São Pedro, dentre outras.

É mais do que necessário considerar o lugar de cada aluno como o ponto de partida para se difundir e construir conhecimento. De acordo com Carlos (2007), o lugar é a base da reprodução da vida e também pode ser analisado pela tríade *habitante - identidade - lugar*. Os alunos destas escolas trazem, para a sala de aula, suas experiências e suas existências cotidianas que se revelam no plano da vida do indivíduo. Assim, trazem para a sala de aula um conhecimento pré-concebido, originário de suas interações sociais cotidianas que formaram um currículo oculto que deve ser aproveitado pelo professor. Para Carlos (2007), este plano é aquele do local. As relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos do uso, nas condições mais banais, no secundário, no acidental. É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo.

Na Geografia, a efetivação de sua práxis pedagógica dar-se-á por meio de um processo *ensino-aprendizagem* fundamentado no princípio da flexibilidade curricular e na transposição do ambiente de sala de aula. Por isso, buscou-se aqui construir um processo constante de integração entre o projeto do Pibid e a Escola, com vistas a contribuir para o fortalecimento e ampliação do campo de atuação social e educacional da Universidade pública no contexto regional.

As intervenções/observações nas escolas do projeto e as visitas em comunidades de origem dos alunos permitiram-nos a compreensão das realidades sociogeográficas em que eles vivem e, devido a isso, buscou-se sempre respeitar o lugar de fala do aluno. Em decorrência disso, torna-se relevante, no contexto acadêmico, o lugar enquanto uma categoria presente no espaço geográfico, produto da relação dialética do homem e da natureza, inerente à reprodução social; e a geografia constitui-se na ciência que estuda todos os fenômenos organizados espacialmente. “O espaço vivido é uma experiência contínua, egocêntrica e social, um espaço de movimento e um espaço-tempo vivido...(que) ... Se refere ao afetivo, ao mágico, ao imaginário” (HOLZER, 1992 p. 440).

O desenvolvimento das atividades deste projeto Pibid deu origem a este texto referenciando o papel do ensino de Geografia na desconstrução de práticas e saberes coloniais, alinhado com debates importantes, como: a certificação e titulação de territórios quilombolas, a política de cotas e a reserva de vagas especiais para quilombolas no ensino superior e, por fim, a criação da Lei nº 10.639/03. Esta lei representa um marco histórico na política educacional brasileira, pois a partir daí orienta-se os sistemas de ensino e as suas instituições a incorporarem o tema da diversidade étnico racial no Brasil aos seus projetos políticos pedagógicos e, por conseguinte, em suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, o Governo Federal, a partir da lei nº 10.639/03, institui a obrigatoriedade do ensino de História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio como forma de resgatar a contribuição que a população negra teve para a formação da sociedade brasileira e

para a própria construção social e econômica do Brasil. Nesse contexto, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (CNE/CP nº03 de 10 de Março de 2004), então, um conjunto de orientações acerca do tema passaram a compor os debates sobre a educação no Brasil.

Sobre estas orientações compactuadas com o projeto de intervenção na escola através do Pibid em Geografia, foram desenvolvidas várias atividades didático-pedagógicas na busca de um *saber-fazer* libertador de um pensamento cristalizado pela perspectiva eurocêntrica reproduzida pelas aulas e pelos livros didáticos. Com isso, é importante demonstrar como a ideia de raça foi decisiva para a efetivação do domínio europeu sobre territórios que nos pertenciam. Ou seja, um elemento de dominação colonial e de classificação racial que inferioriza povos indígenas, negros, homossexuais, portadores de necessidades especiais, mulheres, dentre outros.

As metodologias desenvolvidas nas Escolas públicas contempladas com o Pibid em geografia foram divididas em várias etapas que envolveram a preparação dos licenciandos em Geografia e as práticas de intervenção na sala de aula sob supervisão dos professores. No primeiro momento, realizou-se análise bibliográfica e revisão da literatura a partir de textos sobre o pensamento decolonial, educação para as relações étnico-raciais, territórios quilombolas e ensino de Geografia. No segundo momento, ocorreu a aplicação de questionários que detectavam a origem dos alunos dos 8º e 9º anos e suas dificuldades para se chegar na escola e, a partir disso, direcionar as metodologias de ensino-aprendizagem. Por fim, foram feitas várias atividades para resgatar a importância de reconhecer a relevância da África para a formação da sociedade brasileira, as manifestações culturais, a ancestralidade as relações identitárias presentes no cotidiano, as brincadeiras e a gastronomia africana, bem como foram desenvolvidas oficinas de orientação sobre o racismo, preconceito e extermínio da população negra, em especial da juventude.

Pensamento decolonial e ensino de Geografia: instrumentos teóricos de enfrentamento ao racismo nas escolas

Muito vem se discutindo acerca do pensamento decolonial (ou descolonial) no âmbito das universidades, em especial nas ciências sociais, Além disso, esse debate vem estendendo-se até os diversos movimentos sociais, tais como: movimento negro, movimento feminista, movimento Lgbtq+ dentre outros coletivos que vêm, nos últimos anos, buscando reafirmar o *lugar de fala* dos povos historicamente subalternizados pela construção histórica de uma ordem social desejável defendida pelas teorias neoliberais em curso.

Nelson Maldonado-Torres, em 2005, foi o primeiro a utilizar o termo “giro decolonial” para apresentar um movimento filosófico de reflexão crítica de resistência teórico-prática e político-epistemológica em relação à lógica da modernidade-colonialidade europeia que se impôs como um campo de dominação do ser, do saber e do poder sobre os povos, principalmente do Sul global.

Esta prática eurocêntrica de dominação que representa a modernidade-colonialidade traz consigo um projeto civilizatório de mundo com narrativas universais de uma ciência universal que, junto com um projeto de humanidade/sociedade, se sobrepõe aos outros povos fora da Europa através da construção de uma “*geografia imaginária*” (ESCOBAR, 1997). Nesse sentido, a ciência se apresenta como um discurso legitimador de uma organização social dominante e, por isso, para a crítica pós-colonial, é necessário e justo se considerar de forma bem mais ampla a intersubjetividade presente nas mais diversas formas de elaboração do conhecimento científico e na produção de saberes.

Os decoloniais defendem que os saberes, práticas e lugar de fala dos sujeitos historicamente silenciados e invisibilizados devem ser respeitados e considerados como formas subjetivas de produção do conhecimento com epistemologias próprias. Isso foi negado por muito tempo e somente por meio de uma reformulação das ciências sociais é possível resgatar essas várias formas de conhecimento.

A África, Ásia e América latina tiveram seus pensadores que produziram vários textos filosóficos, literários, históricos, geográficos, dentre outros. Entretanto, a racialidade, que ao longo do processo de expansão do capitalismo europeu fez parte do processo de dominação/submissão, tornou sem efeito o resgate de obras e descobertas importantes dos países colonizados.

O processo de colonização das Américas (em especial a América latina) e, principalmente, o imperialismo, na Ásia e na África, contribuíram para a reprodução de desigualdades regionais, precarização, pobreza, endemias e conflitos históricos de difícil resolução e também permitiram a manifestação de uma dependência negativa do Sul em relação ao Norte, mesmo após o processo de descolonização.

De acordo com Sues e Silva (2019), o reflexo do processo de colonização da América, especialmente da América Latina, ainda é marcante nas estruturas de poder e nos modos de ser e saber dos países desse continente. Para as autoras, a concentração de terra, as desigualdades sociais, o novo coronelismo, o racismo, o machismo, o patriarcalismo, a imposição de ideias neoliberais e o lugar que essas nações ocuparam e ainda ocupam no sistema-mundo atual são provas de que permanecem fortes a materialidade e a subjetividade construídas pelo eurocentrismo no Período Colonial. Com velhas ou novas roupagens, essas construções estão longe de romper com a essência eurocêntrica.

Para Ballestrin (2013), a perspectiva decolonial se constituiu em um importante movimento de renovação epistemológica para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI, a qual vem sendo fortalecida a partir do final da década de 1990 com a formação do Grupo Modernidade/Colonialidade, formado por diversos intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades das Américas. Além disso, quando nos referimos ao ensino como um instrumento de quebra de paradigmas, é mais do que ideal questionar os modelos de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, buscando saber até que ponto eles rompam com a “modernidade-colonialidade” (DUSSEL, 2005). Pois, sabemos que a sociedade não muda

só por meio dela, mas sabemos que sem ela nenhuma grande transformação é possível (FREIRE, 1996).

Para Lander (2005, p. 8),

A busca de alternativas à conformação profundamente excludente e desigual do mundo moderno exige um esforço de desconstrução do caráter universal e natural da sociedade capitalista-liberal. Isso requer o questionamento das pretensões de objetividade e neutralidade dos principais instrumentos de naturalização e legitimação dessa ordem social: o conjunto de saberes que conhecemos globalmente como ciências sociais.

O currículo escolar no Brasil e as metodologias de ensino reproduziram, durante décadas, narrativas ou discursos que alimentavam uma história de mundo contada pelos europeus e que, na maioria das vezes, tratou de forma negativa as experiências histórico-geográficas dos povos colonizados ou subalternizados pelo projeto colonial. É um exemplo daquilo que Dussel (2005) chama de *colonialidade sem colonização*. Para Césaire (1978, p. 14), “a maldade mais comum nesta matéria é deixarmos-nos Iludir, de boa fé, por uma hipocrisia coletiva, hábil em anunciar mal os problemas para melhor legitimar as soluções que se lhes aplicam”.

Prosseguindo a minha análise, verifico que a hipocrisia é recente; que nem Cortez, ao descobrir o México do alto do grande *téocalli*, nem Pizarro, diante de Cuzco (e muito menos Marco Polo, diante de *Cambaluc*), se proclamam os mandatários de uma ordem superior; que matam; que saqueiam; que possuem capacetes, lanças, cupidez; que os bajuladores vieram mais tarde; que. Neste domínio, o grande responsável é o pedantismo cristão, por ter enunciando equações desonestas: cristianismos = civilização; paganismo = selvageria, de que só se podias deduzir abomináveis conseqüências colonialistas e racistas, cujas vítimas haviam de ser os índios, os Amarelos, os Negros (CÉSAIRE, 1978, p. 15).

A educação deve ser libertadora (FREIRE, 1996), deve mostrar caminhos para uma autonomia de pensamento e uma ação-reflexão capaz de transformar alunos em sujeitos de sua própria história. Desse modo, o ensino de Geografia passa a ter

um papel fundamental no processo de desconstrução de um saber hierarquizado e colonizado pelo Universalismo proposto pelo projeto moderno-colonial. Isso acontece porque o ensino de Geografia hoje requer dos professores a formulação de questões centrais de forma que essas questões possam despertar o interesse dos alunos pela disciplina, pelo conteúdo e pela descoberta do novo.

Alguns autores afirmam que o ensino de Geografia é fundamental para que as novas gerações acompanhem e entendam as transformações do mundo, o que dá um status que a disciplina não possuía. Oliveira (1998 *apud* STRAFORINI, 2004, p. 51) acredita que existe um renovado interesse pelo estudo da Geografia em virtude do processo de aceleração da globalização. E, nesse sentido, a Geografia se destaca como a única disciplina que possibilita o acompanhamento das transformações recentes de forma integrada.

Essa ganha destaque também em sala de aula enquanto uma disciplina capaz de formular metodologias que integrem os diversos conhecimentos construídos, tanto de forma teórica quanto de forma empírica. Ela tem a responsabilidade de explicar o mundo a partir das várias *Geo-grafias* existentes.

A Geografia escolar dos ensinamentos fundamental e médio deve contribuir para a sistematização do conhecimento. Diante de um mundo em constantes transformações causadas pelo processo de globalização, ela se torna a disciplina encarregada de explicar o mundo atual e sua metamorfose. Além disso, deve encarregar-se de cartografar os movimentos de resistência.

Geografia, História, Sociologia e Antropologia devem ensinar afinadas com as críticas de Césaire (1978, p. 16),

[...] primeiro, como a colonização se esmera em *descivilizar* o colonizador, em *embrutecê-lo*, na verdadeira acepção da palavra, em degradá-lo, em despertá-lo para os instintos ocultos, para a cobiça, para a violência, para o ódio racial, para o relativismo moral, e mostrar que, sempre que há uma cabeça degolada e um olho esvaziado no Vietname e que em França se aceita, uma rapariga violada, e que em França se aceita, um Malgaxe supliciado e que em França se aceita, há uma aquisição de civilização que pesa

com o seu peso morto, uma regressão universal que se opera, uma gangrena que se instala, um foco de infecção que se alastra e que o fim de todos estes tratados violados, de todas estas mentiras propaladas, de todos estes prisioneiros manietados, no fim desta arrogância racial encorajada, desta jactância ostensiva, há o veneno instilado nas veias da Europa e o progresso lento, mas seguro, do *asselvajamento* do continente.

Descolonizar a Geografia escolar e transformá-la em uma política educacional de enfrentamento ao racismo torna-se, então, imprescindível como prática pedagógica libertadora e desconstruidora de conceitos ou definições formuladas a partir de um saber tradicional que, em sua essência, permite a continuidade da colonialidade.

Além disso, abordada por uma perspectiva decolonial, deve refletir em sala de aula sobre as várias manifestações culturais da ancestralidade negra no Brasil, deve tratar das questões étnico-raciais como contribuição na formação socioespacial e nas territorialidades surgidas como formas de existir e de resistir a todas as maneiras de opressão que persistem em um país que limita o seu conceito de cidadania e condena os negros à condição de não-cidadãos. Para a Geografia, é importante considerar o aluno como sujeito ativo do processo de *ensino-aprendizagem*, a partir da sua história de vida e do seu conhecimento empírico que, trabalhados em sala de aula, constroem o conhecimento crítico e destituído de discursos que historicamente reforçam o preconceito, a discriminação e o racismo. É assim que esse aluno passa a compreender melhor as transformações no espaço e em seu território.

O Saber-fazer e ensinar Geografia: metodologias e práticas pedagógicas de enfrentamento ao racismo

Todas as estratégias metodológicas, em conjunto com as práticas pedagógicas realizadas nas escolas públicas que foram contempladas pela iniciação à docência em Geografia que originou esse texto, buscaram sempre construir a partir de debates, rodas de conversas, oficinas e brincadeiras, formas de interpretação do mundo a partir do olhar crítico acerca dos valores

que foram construídos historicamente e que reforçaram as desigualdades raciais e de oportunidades, os quais se tornaram invisíveis aos olhos do discurso da “democracia racial”.

Parte-se do princípio de que “a Geografia, necessariamente, deve proporcionar a construção de conceitos que possibilitem ao aluno compreender o seu presente e pensar o futuro através do inconformismo com o presente. Entretanto, esse presente não pode ser visto como algo parado, estático, mas sim em constante movimento” (STRAFORINI, 2005, p. 50). Com efeito, o enfrentamento ao racismo, intolerância religiosa, feminicídio, lgbtfobia, passaram a fazer parte dos conteúdos que tratavam da diversidade territorial e da produção do espaço.

Para Cavalcanti (1998 p. 24), “o ensino de Geografia deve levar o aluno a compreender a sua realidade sob o ponto de vista de sua espacialidade; “isso porque se tem a convicção de que a prática da cidadania, sobretudo nesta virada de século, requer uma consciência espacial”. Contudo, ressalta-se que a importância do papel da Geografia escolar para o despertar do raciocínio crítico e para a transformação social não deve ofuscar o objetivo maior da disciplina, que é a educação.

Visentini (1999) é categórico ao afirmar que com a globalização a escola não tem somente a função de desenvolver a inteligência, o senso crítico, a criatividade e a iniciativa pessoal, mas também discutir os grandes problemas do mundo. Porém, é preciso apontar que grande parte destes problemas surge com a *modernidade-colonialidade*, que trouxe a ideia de um único mundo possível guiado pela lógica capitalista.

Para Lander (2005, p. 8),

A busca de alternativas à conformação profundamente excludente e desigual do mundo moderno exige um esforço de desconstrução do caráter universal e natural da sociedade capitalista-liberal. Isso requer o questionamento das pretensões de objetividade e neutralidade dos principais instrumentos de naturalização e legitimação dessa ordem social: o conjunto de saberes que conhecemos globalmente como ciências sociais.

A desconstrução dessa universalidade imposta pela criação de um sistema-mundo perverso, explorador e excludente, é mais do que necessária para que as múltiplas vozes e narrativas sejam registradas e respeitadas. Como ressalta Mignolo (2007), trata-se de uma busca pelo direito à diferença e a uma abertura para um pensamento-outro. Afinal, ele se constitui em uma das variadas oposições planetárias do pensamento único.

Diante disto, como a Geografia escolar deve agir e contribuir em relação aos conteúdos ministrados valorizando, sobretudo, as múltiplas vozes e a diversidade cultural de forma que a o ensino de Geografia contribua para a construção de uma sociedade melhor? A seguir, apresentam-se dois quadros explicativos acerca das estratégias metodológicas de construção de um *saber-fazer* decolonial em sala de aula.

Quadro 1. Categorias geográficas e ações na escola

Conceitos	Definições	Ações na escola
Espaço	Resultado da transformação da natureza pelo homem.	A partir das experiências dos alunos, construiu-se em sala o conceito.
Território	Espaço definido a partir de relações de poder.	A partir das experiências dos alunos quilombolas e das zonas campesinas, o conceito foi trabalhado.
Lugar	É o espaço vivido e percebido cotidianamente pelo homem.	O cotidiano dos alunos foi socializado em sala e foi relacionado aos conceitos da Geografia.
Paisagem	É tudo aquilo que a visão alcança, o olfato sente e a audição capta (forma conteúdo).	Imagens dos livros didáticos, fotografias de celulares, cartazes, etc serviram como base para a explicação, bem como as imagens captadas pelos alunos até o caminho da escola.
Região	Área da superfície terrestre que apresenta características naturais e humanas que a diferenciam das demais, configurando uma relativa unidade.	Foram trabalhadas imagens das regiões, do Brasil, dos estados, dos municípios e regiões do Pará, bem como, dos bairros e setores geográficos dos alunos.

Fonte: Elaboração própria (2020).

Quadro 2. Temas da Geografia trabalhados em Sala de aula

Temáticas de Geografia	Abordagem do livro didático	Abordagem decolonial em sala de aula
Formação territorial do Brasil	Trata das atividades econômicas que, ao longo dos séculos, configuram o espaço brasileiro.	Demonstrou-se o papel dos africanos na formação da sociedade brasileira; Debateu-se sobre os movimentos de resistência da cultura africana e indígena no Brasil e relacionou-se com a realidade dos alunos.
Urbanização	Trata das questões problemáticas da urbanização brasileira a exemplo da segregação socioespacial e periferização.	Temas da segregação racial, do racismo estrutura e do extermínio da juventude negra no Brasil foram acrescentados e debatidos com as turmas.
Êxodo rural	Foram abordados os conflitos que levam à migração campo-cidade, bem como foi apresentada a industrialização com um atrativo na cidade.	Foram explanados temas a partir da experiência migratória dos pais e avós dos alunos, sobretudo, aqueles que migraram das áreas de quilombo; Abordou-se também a questão da titulação das terras como direito histórico dos povos remanescentes quilombolas.
População	O livro trata das questões demográficas do Brasil, pirâmide etária, densidades demográficas e migração.	Em sala de aula, foram realizadas reflexões críticas acerca das desigualdades sociais no Brasil que atingem a maioria da população negra. Abordou-se o tema do feminicídio no Brasil e do encarceramento em massa da população negra.

Fonte: Elaboração própria Couto (2020).

O Quadro 1 traz as categorias da Geografia: espaço, território, lugar, paisagem e região, onde foram apresentadas as definições conceituais mais trabalhadas em sala de aula pelos professores, e mais utilizadas nos livros didáticos nas escolas. Houve relação destas definições com a realidade sociogeográfica

fica dos alunos, buscando sempre, de forma crítica-construtiva, situá-los em seus contextos cotidianos. Ao trabalhar sempre com temas que atingissem moradores das periferias, áreas remanescentes quilombolas e áreas camponesas, as reflexões surgiram a partir das experiências dos alunos em suas dimensões geográficas.

Segundo Kaercher (1997, p. 61), “[...] a geografia pode ser um instrumento valioso para elevarmos a criticidade de nossos alunos. Por tratar de assuntos polêmicos e políticos, a Geografia pode gerar um sem número limite quebrando-se assim a tendência secular de nossa escola como algo tedioso e desligado do cotidiano”. O ensino de geografia no Brasil assume a responsabilidade de acompanhar as transformações do mundo e promover a interação com a sala de aula, facilitando o papel do aluno enquanto sujeito social e transformador do espaço geográfico. Ademais, também deve assumir o papel de se tornar um instrumento libertador e descolonizador do sujeito, fazendo da sala do ambiente escolar um espaço de ação.

O Quadro 2 é enfático ao demonstrar as formas como foram abordadas determinadas temáticas da Geografia, como: formação territorial do Brasil, urbanização, êxodo rural e população. Além desses fatores que estão no quadro, também as dinâmicas realizadas dentro e fora da sala de aula trouxeram temas transversais e interdisciplinares que trataram da relação sociedade-natureza, crise ambiental, problema da habitação no Brasil, dentre outros assuntos.

O interessante é saber que se deve atentar para o fato de que não é tarefa única e exclusiva da Geografia o papel de transformação da sociedade, ou seja, um debate interdisciplinar envolvendo o diálogo com as outras disciplinas seria mais coerente. Assim, a interação entre os diversos campos do conhecimento seria alternativa mais eficaz para a construção de cidadãos mais críticos e conscientes de seus deveres e direitos.

Fotografia 1. Bolsistas em sala na E. E. E. F. M. Therezinha Elcione Z. Barbalho



Fonte: Acervo PIBID em Geografia UEPA (2019).

Fotografia 2. Oficina do PIBID na E. E. E. F. Inácio Koulry



Fonte: Acervo PIBID em Geografia UEPA (2018).

Fotografia 3. Ações do PIBID na E. E. E. F. M Therezinha Elcione Z. Barbalho



Fonte: Acervo PIBID em Geografia UEPA (2019).

Fotografia 4. Bolsistas ministrando oficinas na E. M. E. F. São João Bosco



Fonte: Acervo PIBID em Geografia UEPA (2019).

O professor, enquanto sujeito mediador do saber que transmite ao aluno, deve também avaliar sua própria formação e rever suas práticas pedagógicas, com o objetivo de criar um desenvolvimento autônomo do aluno, analisando teoria e praticidade.

No atual contexto histórico, é importante não negar a realidade dos alunos. A disciplina deve dar conta de apresentar abordagens que possibilitem a construção de conceitos que possam fazê-los entender o passado, o presente e o futuro, além de, ao mesmo tempo, possibilitar a esses alunos um pensamento crítico a respeito da realidade por eles vivenciada. A Geografia, analisando a realidade social do aluno, faz com que ele compreenda o espaço como uma realidade que está a todo o momento sendo construída pelo homem.

Na Fotografia 1, os bolsistas do PIBID em Geografia desenvolvem em grupo uma aula acerca da formação territorial do Brasil, destacando o papel da diáspora africana na formação da sociedade: aspectos culturais, econômicos, religiosos etc. Trata-se de uma atividade orientada e supervisionada pelo professor de Geografia da escola. Somando-se a isso, antes da intervenção, houve reuniões de formação para que os bolsistas pudessem estar preparados para a realidade em sala de aula.

A Fotografia 2 destaca os bolsistas do PIBID desenvolvendo uma das oficinas que trataram: das questões étnicorraciais, do enfrentamento ao racismo e da influência das comunidades tradicionais quilombolas na formação de alguns bairros do município em que as escolas do projeto estão localizadas. Essas foram atividades que também contribuíram para as ações do Dia da Consciência Negra, buscando sempre destacar a importância dos conceitos geográficos para a desconstrução de alguns estereótipos sobre a população afrodescendente e sobre a África.

Já na Fotografia 3, os alunos da E. E. E. F. M Therezinha Elcione Zahluth Barbalho participaram das atividades no dia 20 de novembro de 2019 referente ao Dia da Consciência Negra. Temas importantes foram tratados por uma perspectiva interdisciplinar, trazendo para o debate questões sobre o racis-

mo na produção do espaço, extermínio da juventude negra, feminicídio da mulher negra, encarceramento em massa, dentre outros. Isso posto, vale ressaltar que esta escola fica localizada no bairro mais populoso do município de Castanhal que é o Jaderlândia, um bairro da periferia de Castanhal, com 55.000 habitantes segundo o censo do IBGE de 2019.

Por fim, na Fotografia 4, na Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Bosco, os bolsistas do PIBID em Geografia ministram oficinas sobre a África abordando temas sobre religião, cultura, história e relacionados com a América latina e Brasil. Foi um esforço didático e pedagógico, que contou com o uso de imagens e documentários para fazer com que os alunos pudessem compreender como a modernidade eurocêntrica produziu a colonialidade e estabeleceu relações de poder no sistema-mundo que levaram a colonização/dominação dos povos considerados inferiores, considerando que para Césaire (1978, p. 25), entre colonizador e colonizado, só há lugar para o trabalho forçado, a intimidação, a pressão, a polícia, o imposto, o roubo, a violação, as culturas obrigatórias, o desprezo, a desconfiança, a arrogância, a suficiência, a grosseria, as elites descerebradas, as massas aviltadas.

No ensino de Geografia, as questões raciais são excluídas ou pouco exploradas em temas de urbanização e população, por exemplo, e quase sempre, o continente africano é tratado como uma região de conflitos, pobreza, miséria, guerras e epidemias, como se na África não existissem aspectos positivos em relação à sua História e à sua Cultura. Assim, a História da África aparece nos livros de Geografia limitada por um olhar moderno-colonial civilizatório que nega o lugar de fala dos sujeitos, reproduzindo, então, processos de violências epistêmicas que passam despercebidos nos debates em sala de aula. Por isso, as intervenções do Pibid em Geografia buscaram sempre referenciar a Lei 10.639/03 que obriga o ensino de História e Cultura da África na educação básica.

Suess e Silva (2019) destacam que a Geografia está no bojo das principais disciplinas escolares e, assim como outras ciências humanas e sociais ensinadas na escola, tem grande responsabilidade em formar integralmente o ser humano, em

estar a serviço da radicalidade dos fatos, em desmitificar preconceitos e contribuir para a quebra da colonialidade que marca a estrutura do poder, o modo de ser e o modo de saber desses sujeitos. Outra importante função da Geografia na escola é estudar e permitir que os alunos compreendam que essas questões possuem uma espacialidade, localizam-se, possuem uma materialidade, uma intersubjetividade, e implicam ações e reações na sociedade e na natureza.

Ainda de acordo com Suess e Silva (2019), para que essa ciência cumpra efetivamente esse papel na educação, não são pequenos os desafios a serem superados. Nota-se que, tal como em outros conhecimentos científicos, ainda é forte a marca do eurocentrismo em suas bases constitutivas e no modo de agir-pensar de muitos autores (SUES; SILVA, 2019).

Com efeito, a Geografia escolar deve buscar compor um campo de atuação que supere a cristalização de conteúdos tradicionais reprodutores de um conhecimento acrítico, resultado da colonialidade do saber presente na formação do professor e nas dimensões sociais do espaço. As reflexões sob uma perspectiva decolonial no ensino de Geografia são mais do que um instrumento pedagógico em sala de aula, pois a decolonialidade significa dar voz aos povos subalternos que passam a ter representatividade nas escritas e nos debates em sala de aula.

Retomando a ideia de que o objetivo central deste texto é relacionar o ensino de Geografia com as questões étnico-raciais na busca de ações de enfrentamento ao racismo na escola, algumas recomendações importantes serão aqui propostas muito mais como uma provocação ao professor do que um manual indicando o que deve ser feito. Sendo assim, lembrando que se trata de políticas educacionais de enfrentamento ao racismo tendo a Geografia como uma ferramenta de lutas e resistências, alguns pontos pertinentes devem ser destacados:

- Buscar em autores como Milton Santos, que é o principal responsável pelo movimento de renovação da Geografia, obras que tratam sobre a questão racial, bem como referenciar a sua importância para as Ciências Humanas no Brasil e nos países latino-americanos;

- Buscar compreender como a Geografia do eixo sul do mundo vem constituindo-se e resgatar importantes produções que estão invisibilizadas devido à permanência da colonialidade do saber nas universidades;
- Considerar relevante as importantes produções intelectuais de origem africana, asiática e latino-americana e levá-las para a sala de aula como estratégia de descolonização do saber;
- Elaborar material didático que tenha como referência a história das ciências construídas pelo Sul Global;
- Apresentar a contribuição de pesquisadores latino-americanos e africanos nas Ciências Sociais;
- Demonstrar a importância da América para a construção da ideia de mundo;
- Apresentar as formas de organização do espaço dos povos originários da América e da África;
- Desconstruir a ideia de Europa centro mundo que é apresentada nos Mapas de livros didáticos;
- Dar sentido à presença da população afrodescendente no continente latino americano;
- Inserir nos conteúdos de Geografia as questões pertinentes da diáspora africana para a América;
- Apresentar os elementos da cultura afrodescendente presentes no espaço;
- Desmistificar conceitos eurocêntricos sobre a colonialidade do saber, do poder e do ser presentes no sistema educacional;
- Abordar a questão da racialidade na produção do espaço e nas territorialidades humanas presentes nas sociedades;
- Demonstrar como a Geopolítica construiu o racismo e impôs um processo de colonização baseado na dominação dos corpos e na naturalização da política da morte;

- Valorizar a cultura dos povos remanescentes quilombolas espalhados pelo território brasileiro;
- Desmistificar preconceitos acerca da religião de matriz africana;
- Reconstruir a História e a Geografia da África contada pelos afrodescendentes.

Com isso, espera-se ter construído um debate que tenha de fato provocado inquietações que levem às provocações resultantes em reflexões teóricas e metodológicas de se ensinar Geografia na escola.

Para Freire (1996), o professor tem que se achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos da disciplina, por outro lado, ele não pode reduzir a sua prática docente apenas às atividades pedagógicas. Afinal, tão importante quanto o conteúdo para o professor, é o testemunho ético ao ensiná-lo. A decência que o professor traz é o que o autor chama de preparação científica sem arrogância e com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, ao seu saber de experiência feito que o professor deve buscar superar com ele. Nesse contexto, tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a coerência com que se escreve e o que se faz.

A experiência descrita neste texto é um excelente exemplo de que Geografia escolar é capaz de se tornar uma das referências de transformação social a partir da sala de aula, da escola. Desconstruir determinados preconceitos ou estereótipos que foram criados, reproduzidos e reforçados no ambiente escolar e na sociedade passa pelas interpretações acerca dos conceitos de espaço, território, lugar, paisagem e região. Essas categorias fazem da ciência geográfica uma ciência capaz de explicar a totalidade do mundo. Portanto, descolonizar o ser, o saber e o poder a partir do ensino de Geografia é instrumental para o enfrentamento de teorias racistas ou do racismo estrutural presente no Brasil. Para além da descolonização do pensamento, esse princípio educativo é uma política educacional de empoderamento de autoafirmação das africanidades que construíram suas dimensões cartográficas de r-existência.

Para (não) concluir

Decerto, a participação dos discentes do curso de licenciatura em Geografia em ações nas escolas públicas, ações estas que utilizaram estratégias metodológicas de ensino que firmaram como princípio pedagógico a descolonização do pensamento, são significativas para se construir um *saber-fazer* de enfrentamento ao racismo e às narrativas estereotipadas sobre a África e os africanos, bem como sobre a contribuição da população negra na formação do Brasil.

A inserção nas escolas dos licenciandos a partir do Pibid em Geografia é uma ferramenta bastante eficaz na troca de experiências e na busca pelo conhecimento. Conhecimento que se adquire no contato, no trabalho de campo e na dúvida constante que necessita de respostas. Por isso, todas as atividades pedagógicas que foram desenvolvidas tiveram, antes de tudo, uma fase de aprendizado ou fase formativa com leituras e rodas de conversas que apontaram para os encaminhamentos.

Por fim, mesmo diante de todas as dificuldades que poderão ser encontradas nas escolas públicas, a Geografia escolar deve, de forma crítica e reflexiva, construir debates em sala de aula que superem os discursos e as histórias dos colonizadores. Logo, essa Geografia decolonial (ou descolonial), para os licenciandos do Pibid em geografia, tornou-se um poderoso instrumento de libertação e autonomia.

Referências

BALLESTRIN, LUCIANA. A AMÉRICA LATINA E O GIRO DECOLONIAL. **REVISITA BRASILEIRA DE**

CIÊNCIA POLÍTICA. N. 11, BRASÍLIA, MAIO-AGOSTO DE 2013, P. 89-117.

BRASIL. LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. ALTERA A LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, QUE ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, PARA INCLUIR NO CURRÍCULO OFICIAL DA REDE DE ENSINO A OBRIGATORIEDADE DA TEMÁTICA “HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA”, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. DISPONÍVEL EM: DISPONÍVEL

EM: [HTTP://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL_03/LEIS/2003/L10.639.HTM](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm) . ACESSO EM: 7 NOV. 2019.

CARLOS, ANA FANI. **O LUGAR DO/NO MUNDO**. SÃO PAULO, SP: CONTEXTO, 2007.

CAVALCANTI, LANA. **GEOGRAFIA E PRÁTICAS DE ENSINO**. GOIÂNIA, GO: ALTERNATIVA, 1998.

CASTRO-GÓMEZ, SANTIAGO; GROSFOGUEL, RAMÓN. **EL GIRO DECOLONIAL: REFLEXIONES PARA UNA DIVERSIDAD EPISTÉMICA MÁS ALLÁ DEL CAPITALISMO GLOBAL**. BOGOTÁ: SIGLO DEL HOMBRE EDITORES; UNIVERSIDAD CENTRAL; INSTITUTO DE ESTUDIOS SOCIALES CONTEMPORÁNEOS Y PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA; INSTITUTO PENSAR, p. 25-47, 2007.

CÉSAIRE, AIMÉ. **DISCURSO SOBRE O COLONIALISMO**. LISBOA (PT): SÁ DE COSTA, 1978.

CORONIL, FERNANDO. NATUREZA DO PÓS-COLONIALISMO: DO EUROCENTRISMO AO GLOBOCENTRISMO. IN: LANDER, EDGARDO. **A COLONIALIDADE DO SABER: EUROCENTRISMO E CIÊNCIAS SOCIAIS - PERSPECTIVAS LATINO-AMERICANAS**. BUENOS AIRES: CLACSO, p. 107-130, 2005.

DIRLIK, ARIF. **A AURA PÓS-COLONIAL: A CRÍTICA TERCEIRO-MUNDISTA NA ERA DO CAPITALISMO GLOBAL**. *NOVOS ESTUDOS CEBRAP*, 49, NOVEMBRO, 1997, p. 7-32.

BRASIL. **INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE)**. 29 DE AGOSTO DE 2019. CONSULTADO EM 29 DE AGOSTO DE 2019

DUSSEL, EUROPA, MODERNIDADE E EUROCENTRISMO. HENRIQUE. LANDER, EDGARDO. **A COLONIALIDADE DO SABER: EUROCENTRISMO E CIÊNCIAS SOCIAIS. PERSPECTIVAS LATINO-AMERICANAS**. BUENOS AIRES (ARG.): CLACSO, p. 107-130, 2005.

ESCOBAR, ARTURO. O LUGAR DA NATUREZA E A NATUREZA DO LUGAR: GLOBALIZAÇÃO OU PÓS-DESENVOLVIMENTO? IN: LANDER, EDGARDO. **A COLONIALIDADE DO SABER: EUROCENTRISMO E CIÊNCIAS SOCIAIS - PERSPECTIVAS LATINO-AMERICANAS**. BUENOS AIRES: CLACSO, p. 107-130, 2005.

FREIRE, PAULO. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA**. SÃO PAULO, SP: PAZ E TERRA, 1996

KAERCHER, NESTOR ANDRÉ. O GATO COMEU A GEOGRAFIA CRÍTICA? ALGUNS OBSTÁCULOS A SUPERAR NO ENSINO-APRENDIZAGEM. IN: PONTUS-CHKA, NÍDIA NACIB. & OLIVEIRA, ARIIVALDO UMBELINO DE. **GEOGRAFIA EM PERSPECTIVA**. SÃO PAULO, SP: CONTEXTO, 2002.

LANDER, EDGARDO. **A COLONIALIDADE DO SABER**: EUROCENTRISMO E CIÊNCIAS SOCIAIS - PERSPECTIVAS LATINO-AMERICANAS. BUENOS AIRES (ARG.): CLACSO, p. 107-130, 2005.

MALDONADO-TORRES, NELSON. SOBRE LA COLONIALIDAD DEL SER: CONTRIBUCIONES AL DESARROLLO DE UN CONCEPTO. IN: CASTRO-GÓMEZ, SANTIAGO; GROSGOUEL, RAMÓN. **EL GIRO DECOLONIAL**: REFLEXIONES PARA UNA DIVERSIDAD EPISTÉMICA MÁS ALLÁ DEL CAPITALISMO GLOBAL. BOGOTÁ (COL.): SIGLO DEL HOMBRE EDITORES; UNIVERSIDAD CENTRAL; INSTITUTO DE ESTUDIOS SOCIALES CONTEMPORÁNEOS Y PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA; INSTITUTO PENSAR, p. 25-47, 2007.

MIGNOLO, WALTER. EL PENSAMIENTO DECOLONIAL: DESPRENDIMIENTO Y APERTURA. IN: CASTRO-GÓMEZ, SANTIAGO; GROSGOUEL, RAMÓN. **EL GIRO DECOLONIAL**: REFLEXIONES PARA UNA DIVERSIDAD EPISTÉMICA MÁS ALLÁ DEL CAPITALISMO GLOBAL. BOGOTÁ: SIGLO DEL HOMBRE EDITORES; UNIVERSIDAD CENTRAL; INSTITUTO DE ESTUDIOS SOCIALES CONTEMPORÁNEOS Y PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA; INSTITUTO PENSAR, p. 25-47, 2007.

MIGNOLO, WALTER. **HISTORIAS LOCALES/DISEÑOS GLOBALES**: COLONIALIDAD, CONOCIMIENTOS SUBALTERNOS Y PENSAMIENTO FRONTERIZO. MADRID (ESP): AKAL, 2003.

SANTOS, MILTON. **A NATUREZA DO ESPAÇO**: TÉCNICA E TEMPO, RAZÃO E EMOÇÃO. SÃO PAULO, SP: HUCITEC, 1999.

VESENTINI, JOSÉ WILLIAN. **EDUCAÇÃO E ENSINO DA GEOGRAFIA**: INSTRUMENTOS DE DOMINAÇÃO E/OU LIBERTAÇÃO. IN: CARLOS, A. F. A. (ORG.). A GEOGRAFIA EM SALA DE AULA. SÃO PAULO, SP: CONTEXTO, 1999.

VLACH, V. R. F. **O ENSINO DA GEOGRAFIA NO BRASIL**: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA. IN: VESENTINI, J. W. (ORG.). O ENSINO DE GEOGRAFIA NO SÉCULO XXI. CAMPINAS, SP: PAPIRUS, 2004.

Geografia e Povos Indígenas no Brasil: uma análise a partir dos Documentos Normativos da Educação Escolar Indígena

Elson Mateus Monteiro Sousa

Adolfo da Costa Oliveira Neto

Introdução

Os povos Indígenas, detentores de sistemas de conhecimentos milenares, possuem também seus próprios modos de reprodução e difusão de saberes. A estes sistemas de reprodução do conhecimento, Meliá (1979) denominou de educação indígena, mediante a qual a cultura destes povos tende a se reproduzir nas novas gerações.

No processo histórico de colonização do continente americano pelos europeus, um dos pilares no controle dos povos indígenas foi a implementação da instituição escolar pelos colonizadores estrangeiros. Tal instituição possuía como objetivo principal a catequização missionária das comunidades, caracterizando, portanto, um modelo escolar assimilacionista. Assim, os povos originários se depararam com dois sistemas distintos de educação: a educação indígena e a educação escolar indígena (LUCIANO, 2011).

Com o fortalecimento do movimento indígena, organizado através de associações em diversas esferas e áreas de atuação, o modelo de educação escolar indígena começou a ser repensado, o que se efetivou através da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996. É neste contexto que desponta um novo modelo de educação escolar indígena, alicerçado na interculturalidade, no bi-multilinguismo, na educação diferenciada e específica.

O modelo intercultural-bílingue tem se consolidado nas recentes décadas dentro da agenda dos movimentos indígenas no Brasil, e se expressa nas intensas mobilizações das Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena. Alguns autores chegam a considerar que os espaços de maior avanço na luta indígena por direitos têm sido no “campo da educação e da cultura, onde os desafios são grandes, porém mais permeáveis que

os campos e contextos institucionais da política, da economia, do desenvolvimento e do direito” (GARCÉS *et al.*, 2019, p.17).

A Geografia, assim como outras áreas do conhecimento, tem acompanhado estas transições entre os modelos de educação escolar indígena. Dentro desta modalidade de educação, a Geografia tem sido descrita no modelo intercultural-bílingue como tendo um papel fundamental no sentido de possibilitar, a estes povos, maneiras próprias de interpretar o espaço (BRASIL, 1998). Tal fato assume ainda mais relevância no contexto atual, marcado pela centralidade que a dimensão espacial-territorial tem na agenda política indígena.

Em observância a essa questão, objetiva-se, no presente capítulo, compreender como a Geografia tem sido incluída nos documentos normativos da Educação Escolar Indígena, priorizando o recorte histórico pós-1988, quando emerge o modelo intercultural-bílingue. Ele está organizado em três seções, além da introdução e das considerações finais. Na primeira seção, discute-se a educação indígena e a educação escolar indígena como modalidades diferenciadas da educação. Na segunda seção, identificam-se os modelos de educação escolar indígena que foram sendo implementados ao longo da história nas comunidades indígenas. Na seção final do capítulo o foco recai sobre a inclusão da Geografia no atual modelo intercultural-bílingue de educação escolar indígena a partir dos documentos normativos.

Educação Indígena e Educação Escolar Indígena

A partir do processo histórico de subalternização dos povos e comunidades não-europeias, incluindo os povos nativos americanos, criou-se um estigma de que estes povos não possuíam educação, sendo, portanto, considerados bárbaros, incivilizados. Esta ideia justificava o processo de catequização desses povos, na medida em que os missionários convertiam os incivilizados em civilizados cristãos, sob os auspícios das ordens religiosas e das coroas metropolitanas.

Esta concepção, contudo, é equivocada e necessita de desconstrução. A realidade é que todos os povos possuem educação, embora nem todos possuam o modelo ocidental de edu-

cação, centralizado na instituição escolar. No caso dos povos originários e seus descendentes, os povos Indígenas, a escola era algo totalmente estranho às suas culturas, que possuíam sistemas próprios de educação (BERGAMASCHI, 2005; LUCIANO, 2011). A estes sistemas próprios de educação, Meliá (1979) denomina de Educação Indígena.

Os sistemas de educação Indígenas assumiam características diferenciadas com relação à educação escolarizada. Ao invés de se centrarem na figura da escola e dos elementos que a compõem (professores, currículos, livros, exames etc.), a educação Indígena tinha como principais aspectos “a observação, a experiência empírica e a autorreflexão proporcionadas por mitos, histórias, festas, cerimônias e rituais realizados para tal fim” (LUCIANO, 2006, p.130). Dessa forma, não havia um único espaço nem um único momento para a criança ou o adolescente Indígena aprender a cultura e a história de seu povo, já que isto ocorria ao caçar, pescar, criar artesanatos, participar de eventos comunitários e o próprio ato de brincar era levado em consideração como um momento educativo. Ponce (2015 *apud* SILVA, 2019, p.47) salienta que o ponto central da educação Indígena é que “não existia nada superior aos interesses da coletividade e o ensino deve ser para a vida e por meio da vida”.

Luciano (2006) identifica quatro eixos estruturantes para a educação Indígena, a saber: o território, a língua, a economia e as relações de parentesco. Estes elementos compõem uma rede de conhecimentos que norteia as práticas de ensino-aprendizagem e, em última análise, o próprio sentido de existência de cada comunidade. O território, conceito com o qual os geógrafos têm desenvolvido muitas análises em contextos Indígenas, é concebido por muitas destas comunidades para além da dimensão político-econômica-funcional, envolvendo também um poderoso conteúdo cultural-simbólico, passível de ser reproduzido e difundido através da educação. Assim:

[...] o valor que, para ele, [o Indígena] tem sua aldeia, a sua terra, as suas roças assume uma característica própria: este valor não é possível de ser medido por parâmetros econômicos, como geralmente acontece com o não-indígena. Para ele, seu território não é apenas “um punhado de terra” e sim uma herança de seus

ancestrais, e como tal, é seu dever cultivar, proteger e repassar aos seus descendentes (SOUSA, 2018, p.43).

Uma recente perspectiva de análise, oriunda da Arqueologia, desenvolve a hipótese de que o bioma amazônico contemporâneo tem um caráter antropogênico, isto é, as atividades humanas (dos povos nativos), através de “modos práticos diversos” sobre o espaço amazônico tiveram um poderoso efeito de criação e dispersão de espécies vegetais, minerais e animais que, em última análise, consolidaram um dos ecossistemas mais ricos do planeta (MAGALHÃES, 2016). Outra hipótese, a ser desenvolvida em futuras pesquisas, é que dentre estes “modos práticos diversos” estavam saberes espaciais, os quais foram historicamente difundidos entre os povos originários através do que aqui denominamos de Educação Indígena. Assim, poder-se-ia argumentar que os saberes espaciais ocuparam, por milênios, papéis de destaque entre os povos da Amazônia.

Outra particularidade importante a ser ressaltada na educação Indígena é a questão da transmissão de conhecimentos de uma geração a outra, num processo de ensino-aprendizagem cujo sentido partia dos mais velhos aos mais novos. Assim, os progenitores ensinavam aos seus descendentes os conhecimentos necessários para que estes, ao chegarem à idade adulta, mantivessem íntegra a cultura de seu povo, processo que se reiniciava a cada geração. Além da família, a própria comunidade se encarregava de estabelecer relações de ensino-aprendizagem com os jovens indígenas. Nesse sentido, as figuras dos sábios das aldeias assumiam funções importantes, responsáveis por manterem conhecimentos específicos, como narrativas, místicas, rituais, práticas de xamanismo e cosmologias do povo.

Essa questão da transmissão de conhecimentos através das gerações é fundamental para compreender como determinadas práticas Indígenas sobreviveram por séculos, com alguns destes conhecimentos permanecendo nas memórias dos povos atualmente. É assim, para citar alguns exemplos, que os Tembê do Gurupi preservam em suas memórias as histórias sobre os encantados da prainha (SANTOS, 2017), os Assurini do Trocará contam a história da criação do mundo por *Mahira* (ASSURINI *et al.*, 2007) e os Baniwa continuam a realizar a fes-

ta do *dabucuri com yurupari*, ritual mais importante dos povos do Alto Rio Negro (LUCIANO, 2011). O relato abaixo, de uma acadêmica Suruí-Aikewara, ilustra bem essa característica:

Por exemplo, na realização de uma caçada, onde o filho acompanha seu pai, muitos ensinamentos são aprendidos. No momento da caminhada para o local de caça acontece o aprendizado sobre como se orientar na floresta através dos tipos de árvores, sobre a confecção da *Tukasa* que é um cercado de palha para prender a caça, sobre os animais que podem ou não fazer parte do consumo e sobre os ensinamentos da língua e das músicas Aikewara (SURUÍ, 2016, p. 2).

Apesar da rica trajetória histórica da educação Indígena, a partir do violento processo de subalternização destes povos, as formas de produção, reprodução e difusão de seus conhecimentos foram gradativamente sendo negadas e excluídas do cotidiano da maioria dos povos Indígenas como resultado do processo de escolarização catequética das missões religiosas. Numa analogia geográfica, na medida em que a educação escolar era “territorializada”, a educação indígena era “desterritorializada”, “reterritorializando-se”, contudo, em práticas de resistência em relação à instituição escolar por parte de diversos povos.

As práticas de resistência das comunidades indígenas assumiram diversas dimensões, desde ações agressivas contra as escolas das missões religiosas até ações mais simbólicas, como a manutenção das línguas indígenas como principais meios de comunicação nas aldeias. Tamanha resistência provocou a constatação que

Apesar das políticas contrárias, o sentimento de pertencimento étnico expresso por estes povos não se esvaía tão facilmente e eles insistiam em manter suas identidades, que se materializam numa persistente distância face aos outros grupos Indígenas e face aos demais segmentos da sociedade brasileira. O tão esperado “índio genérico”, que surgiria a partir do solapamento das diferenças culturais, sociais e ontológicas existentes entre eles não vingou, e pequenas populações re-encontraram o eixo de seu crescimento demográfico e, reelaborando seus modos particulares de estar no mundo, firmaram-se enquanto coletividades diferenciadas (GRUPIONI, 2006, p.41).

A partir dos anos 1970 e 1980, contudo, as ações de resistência à instituição escolar por parte dos povos Indígenas no Brasil assumem novas feições, apontando para uma crescente necessidade de uma “indigenização da escola”, isto é, da construção de escolas verdadeiramente Indígenas, que possibilitem a estes povos manterem suas identidades e, em paralelo, construïrem projetos políticos de autonomia perante a sociedade não-indígena. É neste contexto que os modelos de educação escolar Indígena começam a ser rediscutidos.

Os Modelos de Educação Escolar Indígena

Uma das demandas prioritárias do movimento indígena atualmente é a educação escolarizada nas aldeias. Embora não exista um consenso entre os mais de 200 povos, nos termos das Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena (CO-NEEI's) prevalece a ideia de que o modelo a ser efetivado nos currículos e nas práticas nas escolas Indígenas deve ser o modelo Intercultural-Bílingue.

Antes da emergência do modelo Intercultural, houve outros modelos ao longo da história da educação escolar indígena que, conforme mencionado anteriormente, foi iniciada através da escola missionária nas aldeias. Assim, o primeiro modelo de Educação Escolar Indígena é o catequético (BERGAMASCHI, 2005). Este modelo tinha como principal característica o trabalho de conversão das comunidades nativas ao cristianismo pelas ordens missionárias, predominantemente os Jesuítas, instalados no Brasil a partir de meados do século XVI.

No processo de escolarização dos povos ameríndios os Jesuítas formularam metodologias que, de acordo com seus objetivos, eram mais eficazes. Assim que estabeleciam o domínio espacial-territorial sobre comunidades inteiras, através da política de aldeamento, os missionários procuravam obter o domínio intelectual sobre estes povos e, para tanto, não havia caminho mais adequado do que a escola, instituição portadora e difusora do racionalismo, do universalismo e dos ideais civilizatórios do mundo ocidental.

Dentro dos colégios missionários, o trabalho pedagógico consistia em tarefas para a criança e o jovem Indígena aprenderem conteúdos básicos da cultura não-Indígena, tais como a religião cristã, o calendário e língua portuguesa, combinando-os através da aprendizagem de cantos, rituais, orações e passagens da Bíblia. A Geografia era secundária neste modelo e consistia em relatos de cronistas que acompanhavam expedições pelo continente (SOUZA; PEZZATO, 2010). Além disso, exigia-se que os estudantes aprendessem a realizar serviços básicos para torná-los mão de obra das ordens religiosas. Em termos mais diretos, os missionários proibiam as crianças indígenas de serem indígenas, tornando-as escravas.

Na educação missionária a catequização da criança indígena, desde os primeiros anos de sua vida, assumia um papel estratégico para o projeto de assimilação dos povos indígenas desenvolvido pelas ordens. Não era incomum, tampouco por motivo do acaso, que as crianças fossem retiradas de suas famílias para serem criadas em internatos, locais onde eram proibidas de se expressarem nas suas línguas maternas e viviam sem qualquer tipo de contato com seus parentes, conforme o relato pessoal de Luciano (2011, p.18), para quem “os maus-tratos sofridos no internato, os castigos físicos, a repressão moral e as violências de todos os tipos foram fortes e inesquecíveis”.

Nas escolas indígenas missionárias, além de aprenderem os conteúdos escolares, os estudantes também aprendiam a catequizar os seus próprios parentes e, por este motivo, quando atingiam determinada idade, eram enviados às aldeias (GRUPIONI, 2006). Em muitos casos, estes indígenas não cumpriam suas missões na medida em que:

não tinham mais laços afetivos com seus parentes, pois haviam vivido longe deles a maior parte de suas vidas; não conseguiam se comunicar na língua de origem porque ela fora soterrada na escola monolíngue; não se integravam a vida cotidiana e ritual do grupo, pois lhes faltavam referenciais para entender e viver aquele modo de vida. Seu caminho natural era a busca por centros urbanos, integrando-se aos estratos mais baixos da vida produtiva e social (GRUPIONI, 2006, p.44).

Esta sensação de estranhamento provocada no estudante indígena era consequência das contradições existentes entre os modelos de Educação Indígena e Educação Escolar. Enquanto a primeira expressava uma concepção de mundo vinculada as cosmologias dos povos indígenas, a segunda era vinculada a uma concepção de mundo radicalmente diferente e que, por almejar a universalização, negava a este estudante a importância da primeira, colocando-o em uma espécie de encruzilhada entre o seu povo de origem e o povo que o havia ensinado a ser civilizado, conforme a perspectiva colonizadora.

Este modelo educacional perdurou durante os séculos posteriores e permanece ainda hoje em algumas escolas Indígenas, embora não seja o que predomina atualmente. Contudo, devido a este longo período de aplicação, os efeitos da Educação Missionária são perceptíveis nas memórias e nas trajetórias de muitas comunidades indígenas pelo Brasil. Um dos mais dramáticos aspectos reside na questão linguística: calcula-se que, em 520 anos de colonização, 75% das línguas indígenas foram perdidas (RODRIGUES, 1993). Em parte, isto se deve à metodologia de exclusão das línguas indígenas aplicada por este modelo educacional.

A partir do processo histórico da expulsão dos Jesuítas nas reformas Pombalinas, o modelo de educação missionária passou por uma séria crise, na medida em que a coroa Portuguesa e, posteriormente, o Império Brasileiro assumiram para si o controle da política indigenista, inclusive no que se refere à educação escolar indígena. Tassinari (2008) identifica uma transição entre o modelo missionário e outro modelo de Escola Indígena entre o final do século XIX e o início XX, com o surgimento do órgão Indigenista oficial, sugestivamente batizado de Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), em 1910.

O SPILTN, posteriormente renomeado de Serviço de Proteção ao Índio (SPI), possuía uma perspectiva ambígua com relação aos povos indígenas em comparação às antigas ordens missionárias, caracterizada como uma política indigenista de Tutela sobre os “índios incapazes”. O extinto SPI, que teve como figura central Marechal Rondon, assumia para si a missão de pacificar (conforme o jargão oficial) os povos Indígenas, integrando-os à sociedade nacional e transformando-os em povos

sedentários para não serem exterminados pelas frentes de expansão capitalistas, que naquele momento rumavam ao interior do território brasileiro.

Devido à influência positivista, recorrente na sociedade do início do século XX, a perspectiva do SPI sobre a questão Indígena identificava os povos em algumas fases lineares. Na fase inicial estavam aqueles povos não tutelados pelo Estado, sendo, por isso, considerados bravos, selvagens. Dessa forma, o SPI enviava frentes de “pacificação”, isto é, equipes que realizavam contatos com estes indígenas, atraindo-os para postos de atração do SPI.

A partir dessa fase inicial de contato, conforme assinala Tassinari (2008) a educação escolar adquire um importante sentido nos projetos do SPI, “funcionando como uma estratégia para a ‘civilização’ dos Índios no Interior de uma política de integração da nação” (TASSINARI, 2008, p.222). No modelo SPI, fundamentado no positivismo, os currículos das escolas gravitavam em torno de conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, bem como técnicas básicas de agricultura, pecuária, comércio e indústria, estas últimas consideradas importantes para inserir os povos em frentes de trabalho, espécie de fase final, na qual tais povos seriam, definitivamente, assimilados à sociedade.

A Geografia, por seu turno, continuava a ser secundária nos currículos das Escolas Indígenas. Em contrapartida, tal disciplina assumia cada vez mais notoriedade nas Escolas não-Indígenas, como demonstra Rocha (1996), especialmente a partir de profundas mudanças paradigmáticas ocorridas na Educação brasileira nas décadas iniciais do século XX, espelhando a efervescência social da época. Não por acaso o ensino de geografia se tornou “obrigatório em todas as séries de escolarização, fato que ‘guindaria’ a geografia escolar ao posto de uma das mais importantes disciplinas que compunham o currículo escolar brasileiro” (ROCHA, 1996, p.22).

Desde seu surgimento o Modelo SPI de educação escolar Indígena sofreu numerosas críticas e resistências dos povos, de modo que, em alguns casos, o órgão evitou o termo escola, “para fugir das conotações negativas que esta designação tem

para os índios, como de um lugar onde se confina as crianças durante longas horas de cada dia, submetendo-os a uma disciplina forçada e em prejuízo de outras atividades que lhes parecem mais úteis” (CUNHA, 1990, p.89-90, citado por OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012). Este quadro, somado ao processo de formação de novas gerações de Antropólogos e Indigenistas, a partir da formação das primeiras Universidades, além da consolidação da atuação do Museu Nacional e do Museu Goeldi, colaborou para que o fenômeno da escolarização em contextos indígenas começasse a ser estudado com maior profundidade.

Tassinari defende que a década de 1960 marca uma transição entre o já decadente Modelo SPI e o modelo implementado pela recém-criada Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967. Esta transição, marcada por “rupturas e continuidades”, é influenciada pelas novas concepções de Antropólogos e Linguistas, profissionais que reconhecem e privilegiam a utilização das línguas indígenas como meios para a alfabetização dos jovens estudantes. Contraditoriamente, este reconhecimento levou ao estabelecimento do bilinguismo de transição, o qual

Foi adotado como estratégico para o efetivo aprendizado do português e dos valores da sociedade dominante: valorizava-se a língua indígena porque ela era a chave para o aprendizado da língua nacional. Esse método, usado pelo Estado em conjunto com as missões religiosas [...] só serve para que as crianças saiam do monolinguismo de sua língua de origem para o monolinguismo em português (GRUPIONI, 2006, p.44).

Conforme explicitado pelo autor, no modelo da FUNAI houve uma reaproximação do órgão indigenista com as missões religiosas (católicas e protestantes), que desempenharam funções essenciais nesta modalidade de educação, frequentemente representando a própria FUNAI nas aldeias e recebendo capital governamental para suas operações. Merece destaque a atuação do *Summer Institute of Linguistics* (SIL) de origem protestante, que chegou a atuar “junto a 53 povos Indígenas no Brasil com o ensino bilíngue, voltado à conversão religiosa” (LUCIANO, 2011, p.94-95).

Um quadro realista no que se refere a este modelo educacional é encontrado em Santos (1975), citado por Tassinari (2008), um dos primeiros a realizar pesquisas sistemáticas e abrangentes sobre as escolas em aldeias. A partir de suas experiências em dezenas de contextos escolares, o referido autor constata as contradições e os limites da educação escolarizada do modelo FUNAI/SIL. O referido autor salienta, por exemplo, que tal modelo teve consequências negativas nas comunidades na medida em que “não cumpre minimamente a função educativa” (SANTOS, 1975, p.9) e que contribuíram para novas formas de preconceito contra os indígenas brasileiros.

Apesar das consequências negativas, Tassinari (2008) identifica neste modelo as sementes do que viria ser um novo capítulo na história da Educação Escolar Indígena. Isto porque a partir deste momento, de acordo com a autora, houve as primeiras iniciativas para a formação de professores indígenas, então denominados de “monitores bilíngues”, alguns dos quais lideraram os movimentos indígenas na década de 1980 e 1990. Vale ressaltar que estas décadas também marcam um ponto de virada no que se refere às mobilizações para a afirmação de direitos indígenas, expressa na aproximação entre estas populações, setores das Universidades e movimentos sociais diversos (CUNHA; ALMEIDA, 2009).

Naquele momento histórico, propício a transições, o modelo de Educação Escolar Indígena a ser implementado nas aldeias também passa por uma série de questionamentos, o que acarreta a idealização de um novo modelo, radicalmente distinto dos modelos anteriores. Com efeito, houve o desenvolvimento de um novo projeto educacional para as escolas indígenas, desta vez alicerçada nos princípios da interculturalidade, do bi-multilinguismo e da educação diferenciada e específica (TASSINARI, 2008).

Este novo modelo, alcunhado de Intercultural-Bilíngue, tem se consolidado nas recentes décadas dentro da agenda dos movimentos indígenas no Brasil, os quais têm obtido gradativamente funções de protagonistas na elaboração das políticas educacionais voltadas aos seus contextos. Esta nova atitude Indígena contrasta, portanto, com as resistências aos modelos anteriores. Nas palavras de Luciano (2011, p.76) “não se trata mais de discutir se é desejável ou não a escola nas aldeias, mas que modelos de es-

cola e de educação, qual lugar ocupa no imaginário etnopolítico e quais impactos e resultados podem gerar nas comunidades”.

A Educação Escolar Indígena, no seu atual modelo, foi instituída oficialmente através do Parecer nº 14 e da Resolução nº 03, do Conselho Nacional de Educação (CNE), utilizando dispositivos já previstos na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, bem como na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 1989. Na resolução do CNE consta, dentre outras coisas, que as escolas indígenas devem promover o ensino intercultural e bilíngue “visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e afirmação e manutenção de sua diversidade étnica” (BRASIL, 1998, p.18).

Nestes documentos foi determinado que o Ministério da Educação (MEC) seria o órgão responsável pela coordenação das ações de educação escolar indígena no país por meio da definição de diretrizes curriculares para a oferta de educação escolar aos povos indígenas, assistência técnico-financeira aos sistemas estaduais de ensino para oferta de programas de formação de professores indígenas e de publicação de materiais didáticos diferenciados e elaboração de programas específicos para atendimento das necessidades das escolas indígenas, visando a melhoria nas condições de ensino e gestão educacional nas aldeias. Tais prerrogativas têm culminado, desde os anos 1990, em uma série de documentos normativos para esta modalidade de educação.

Em paralelo aos fatos supracitados, a Geografia assume um importante papel neste modelo de Educação Escolar Indígena, em decorrência da proximidade do objeto de estudo desta ciência, o espaço-geográfico, com as demandas dos movimentos indígenas contemporâneos, em especial a luta por demarcação dos Territórios Indígenas, que deram origem à categoria jurídica das Terras Indígenas. Tal aproximação resultou nas primeiras experiências de geógrafos neste campo de pesquisa, das quais a Tese de Doutorado de Resende (1992) a respeito do currículo desta disciplina em projetos de Formação de Professores Indígenas da Comissão Pró-Índio do Acre é identificada em um levantamento realizado por Grupioni (2008) como sendo pioneira na relação Geografia-Educação

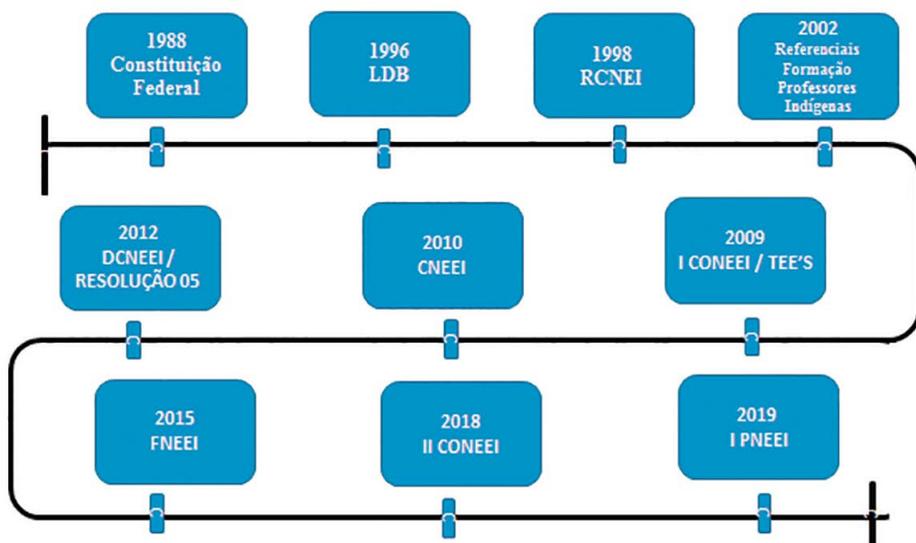
Escolar Indígena. A partir desta época também são observados os primeiros materiais didáticos específicos de Geografia nas Escolas Indígenas, em especial Mapas e Atlas.

De que forma este aumento da importância da Geografia na Educação Escolar Indígena pode ser observado em uma análise dos documentos normativos desta modalidade de educação atualmente? Este é o questionamento que anima a próxima seção deste capítulo.

A Geografia na Atual Política Nacional de Educação Escolar Indígena

Conforme discutido na seção anterior, as políticas escolares para os povos Indígenas foram iniciadas durante o período colonial e, desde então, têm sido norteadas por modelos que vão desde o modelo catequético-missionário ao modelo intercultural-bílingue. Este último é o predominante atualmente e conta com uma série de documentos que normatizam suas atividades. Com o objetivo de tornar didática a apresentação dos principais documentos normativos da atual política nacional de Educação Escolar Indígena, elaboramos a seguinte linha cronológica:

Figura 1. Linha do tempo da Educação Escolar Indígena Pós-1988



Fonte: SOUSA; OLIVEIRA NETO, 2019.

Em consonância com a proposta da presente seção, nas próximas páginas o foco será analisar como a Geografia tem sido incluída nestes documentos. Observa-se que enquanto a Constituição Federal e a LDB reconhecem legalmente as diferenças e particularidades desta modalidade de educação, bem como os princípios da interculturalidade, do bi-multilinguismo e da educação diferenciada e específica, não há uma menção explícita à Geografia, embora mencionem que as escolas devem “garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias” (LDB, Art.78, II), estando, portanto, implícito que a Geografia é um destes conhecimentos.

Diferentes daqueles dois documentos, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), lançado em 1998, aprofundou a importância da Geografia nesta modalidade de educação, inserindo-a como um componente curricular básico nos projetos políticos pedagógicos e nas práticas dos docentes vinculados às escolas Indígenas. Há, inclusive, uma seção exclusivamente destinada à Geografia, que está dividida da seguinte forma: **I.** Por que estudar Geografia nas escolas indígenas; **II.** Para que estudar Geografia? ; **III.** Sugestões de Temas; **IV.** Sugestões de trabalho; **V.** O ensino da Geografia e a Avaliação; **VI.** Indicações para a formação do professor; **VII** Bibliografia.

O RCNEI aborda a concepção de geografia de alguns povos indígenas, constantemente inserindo os relatos de professores e pensadores indígenas, embora também dialogue com os conceitos próprios da ciência geográfica, citando nominalmente os conceitos de paisagem, lugar e território, fornecendo a seguinte descrição:

o que se vê - as paisagens;

o que se sente e com que a pessoa se identifica - os lugares;

o que são referências significativas para os povos e os indivíduos, para conviver, trabalhar, e produzir sua cultura - os territórios (BRASIL, 1998, p.227).

No RCNEI/Geografia é possível observar sugestões de temas relacionados a várias subáreas da ciência geográfica, desde a geografia física (muitas vezes dialogando com a Educação ambiental), passando pela geografia agrária e até mesmo pela geografia política. Mas, há uma área da geografia que é realçada em vários pontos do texto: a Cartografia. Esta última é, sob aquele ponto de vista, um eixo transversal da geografia na Educação escolar indígena haja vista que “para cada parte do estudo da geografia, pode-se ir fazendo a cartografia, através dos mapas, que são o desenho, a representação daquela ideia como meio de comunicação e leitura” (BRASIL, 1998, p. 238).

Além deste conjunto de possibilidades temáticas, o RCNEI/Geografia também fornece sugestões aos educadores para o trabalho com esta ciência, alertando inclusive sobre a indissociabilidade dos aspectos humanos e naturais na produção do espaço-geográfico e de como a pesquisa em Geografia pode se tornar uma poderosa ferramenta no processo de ensino-aprendizagem nas Escolas Indígenas. Outra poderosa ferramenta para o ensino de geografia, de acordo com o documento, é a produção conjunta (entre alunos e professores) de materiais didáticos específicos para as Escolas Indígenas, dentre os quais mapas, atlas, maquetes e roteiros de excursões pelo território.

A necessidade de professores oriundos das próprias comunidades para o trabalho nas Escolas Indígenas, conforme previsto na legislação, deu origem aos Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, em 2002. O referido documento teve como objetivo contribuir para a criação e implementação de programas de formação inicial (cursos de Magistério e Licenciaturas Interculturais Indígenas), assim como de formação continuada de professores indígenas.

Neste documento a Geografia surge como uma ferramenta em potencial para que os professores indígenas possam refletir “criticamente sobre as relações Interétnicas mantidas com a sociedade nacional” (BRASIL, 2002, p.26). A partir da citação extraída, infere-se que a concepção de Geografia apresentada no documento citado está em consonância com os princípios do ensino de Geografia do século XXI, a qual postula que o professor de geografia deve:

[...] ensinar – ou melhor, deixar o aluno descobrir e refletir sobre – o mundo em que vivemos, com especial atenção para a globalização e para a escala local, isto é, do lugar de vivência dos alunos [...]. Deve enfatizar criticamente a questão ambiental e as relações sociedade/natureza, sem embaralhar a dinâmica de uma delas na outra. Deve realizar, constantemente, estudos do meio para que o conteúdo ensinado não seja meramente teórico ou “livresco” e, sim, real, ligado à vida cotidiana das pessoas. Deve contribuir, junto com outras disciplinas, para a sociabilidade entre os educandos, para a ausência de preconceitos, para a aprendizagem do diálogo e da troca de experiências. Deve, enfim, levar os educandos a interpretar textos, fotos, mapas, paisagens (por meio de ilustrações ou *in loco*), enfocando os problemas socioespaciais, a inter-relação entre os fenômenos, as causas que viram efeito e vice-versa (VESENTINI, 2009, p.92).

Aspecto essencial no que diz respeito à Geografia neste Referencial consiste no papel que os cursos de formação têm em formar professores-pesquisadores em Geografia nas aldeias, que sejam capazes de compreender e analisar as maneiras como suas escalas geográficas locais têm sido inseridas em escalas geográficas mais abrangentes, tendo em vista que a globalização e seus efeitos têm chegado com cada vez mais intensidade aos espaços cotidianos dos indígenas, cujo maior exemplo são as pressões políticas, econômicas e sociais sobre os territórios ocupados por estes povos, além de dinâmicas culturais até então inéditas a estas comunidades, como as redes sociais e a articulação dos movimentos sociais indígenas.

Este referencial serviu de amparo ao Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), em 2005, a partir do qual foram submetidos e aprovados numerosos projetos político-pedagógicos dos cursos de Licenciatura Indígena. Dado o objetivo do presente capítulo, acreditamos que é importante tecer breves comentários a respeito de como a Geografia é abordada nos PPPs destes cursos.

Observa-se, de início, que a Geografia está frequentemente categorizada como uma das Ciências Humanas nas grades curriculares destes cursos, junto à História, Sociologia e Filosofia. Na realidade, o egresso desses cursos é habilitado ao exercício do magistério na educação básica com atuação em uma das três grandes

áreas da ciência, normalmente Ciências Humanas e Sociais, Ciências Exatas e da Natureza, além de Linguagens e Artes. Assim, o professor de Geografia diplomado por tais cursos é, de fato, habilitado para docência em ciências humanas. Apesar disso, nas grades curriculares destes cursos, há disciplinas específicas da Geografia.

As disciplinas oriundas da Geografia nestes cursos apontam para uma preferência pelos conceitos de Território e Territorialidade, o que é identificável pela recorrência com a qual determinadas disciplinas são batizadas com estes mesmos nomes. Tal fato vai de encontro ao previsto na Resolução nº 01 CNE/MEC, de 07 de Janeiro de 2015, a qual prevê que a centralidade destes conceitos na formação de professores Indígenas é “estratégica para a continuidade dos povos e das comunidades indígenas em seus territórios, contribuindo para a viabilização dos seus projetos de bem-viver” (BRASIL, 2015, Art. 8, p.04).

Em paralelo a essa centralidade do conceito de Território, a Geografia ofertada nesses cursos também engloba outros conceitos da epistemologia geográfica. É neste sentido que o curso da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) oferta disciplinas ligadas à Cartografia (sob o nome Etnocartografia), a Geografia Regional e a Geografia do Brasil, enquanto na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) existem disciplinas como Organização do espaço-geográfico e Alfabetização Cartográfica. Em alguns destes cursos, a dimensão socioambiental, cada vez mais relevante nos contextos Indígenas, também recai sobre a Geografia, como no caso da disciplina Território, Etnodesenvolvimento e Sustentabilidade dos Povos Indígenas, ofertada no curso da UEPA.

A realização da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI), em 2009, representou um importante momento para a Educação Escolar Indígena no Brasil. Este evento, na realidade, resultou de uma série de conferências locais e regionais, as quais abriram espaço para que as entidades Indígenas e Indigenistas, que contabilizaram o expressivo quantitativo de 45.000 pessoas, apresentassem experiências, desafios, potencialidades e novas demandas para esta modalidade de educação, sintetizadas em um documento final, homônimo à conferência (BRASIL, 2014).

No documento citado, apesar de não mencionar diretamente a Geografia, os conceitos de Território, Territorialidade e Região foram concebidos como centrais na elaboração das políticas educacionais referentes aos povos Indígenas, de tal modo que foram discutidas as implementações dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs), conforme sinaliza o decreto 6.861, de 27 de maio de 2009.

Em termos gerais, os TEEs são regiões geográficas que agrupam uma determinada quantidade de povos Indígenas, respeitando os aspectos socioculturais, demográficos, linguísticos, históricos e territoriais destes, com o objetivo de incluir tais espaços interinstitucionais no ciclo de políticas públicas da Educação Escolar Indígena, através de conselhos gestores em que as lideranças Indígenas e setores da sociedade civil são convidados a participar ativamente. Assim, os TEEs expressam as territorialidades particulares dos povos indígenas, as quais não necessariamente são iguais aos limites político-administrativos tanto dos municípios quanto das unidades da federação.

A década de 2010, por seu turno, apresentou importantes avanços na política de educação escolar Indígena, consolidando o modelo intercultural-bílingue. Em 2010 foi criada a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), composta por representantes indígenas, governamentais e da sociedade civil. Em 2012 foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação básica (Resolução CNE/CEB n.05), as quais reafirmam que um dos princípios desta modalidade de educação deve ser a “centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos” (BRASIL, 2012, p. 03, Art. 4º, I).

O referido documento também orienta que as Escolas Indígenas priorizem “o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena” (*Idem*, Art. 5º, IV), o que abriu caminho para a elaboração e utilização de materiais didáticos de Geografia nas escolas Indígenas, em especial livros didáticos, mapas, atlas, maquetes e até mesmo globos terrestres. Em algumas ocasiões, estes materiais foram elaborados como atividades de discentes dos já citados cursos de

bilidade socioambiental (BRASIL, 2018), em virtude das dinâmicas que tornam estes povos em importantes agentes nas políticas ambientais em nível global, particularmente na Amazônia.

Além disso, quando o documento final da conferência demanda que:

O MEC e demais órgãos responsáveis pela educação garantam o acesso às novas tecnologias, com cursos de inclusão digital e de tecnologias educativas, além de estrutura física adequada para todas as escolas, núcleos e extensões Indígenas, por meio da instalação e manutenção de laboratórios científicos e de informática com acesso a internet de boa qualidade nas escolas Indígenas, bem como equipamentos com memória suficiente para apoiar a documentação digital e a prática pedagógica diferenciada (BRASIL, 2018, p.48).

Na perspectiva aqui empregada, o trecho acima indica uma abertura para que, dentro desta modalidade de educação, as escolas indígenas, de acordo com suas especificidades, comecem a desenvolver atividades associadas a técnicas mais recentes da Geografia, como GPS, softwares de geoprocessamento e cartografia digital, instrumentalizando-as para que sejam inseridas como ferramentas úteis aos povos indígenas. Recentes experiências e pesquisas vêm demonstrando que é plenamente possível a inserção gradual destas novas tecnologias aos contextos educacionais indígenas, estabelecendo interfaces entre os conhecimentos geográficos dos povos indígenas e os conhecimentos geográficos dos não-indígenas (CARVALHO, 2006; GAVAZZI, 2012). Neste aspecto reside, possivelmente, o futuro da Geografia na Educação Escolar Indígena.

Considerações finais

O desenvolvimento do presente capítulo possibilitou atingir o objetivo proposto, ou seja, compreender como a Geografia tem sido incluída no modelo intercultural-bílingue de Educação Escolar Indígena. Para alcançá-lo, lançamos mão de levantamento bibliográfico e documental, analisando como esta ciência e seus conceitos têm sido abordados nos documentos normativos desta modalidade de educação.

Tomamos como ponto de partida para nossa análise os modelos anteriores de Educação Escolar Indígena, os quais ocasionaram uma ruptura com a educação indígena, iniciando pelo modelo catequético-missionário, passando pelo modelo SPI e, posteriormente, pelo modelo da FUNAI. Apesar das diferenças entre estes três modelos, consideramos que possuem pelo menos duas semelhanças: **I)** Os modelos eram voltados para a assimilação dos povos Indígenas a cultura da sociedade não-Indígena; **II)** A geografia escolar era secundária nos currículos e nas práticas pedagógicas das Escolas Indígenas, em comparação a outras áreas do conhecimento.

Observamos que após a transição para o modelo intercultural-bílingue, a partir das décadas de 1980 e 1990, a Geografia obteve relevância nos principais documentos normativos que orientam esta modalidade de educação. Como resultado, a geografia escolar se torna componente curricular básico nos projetos políticos pedagógicos e nas práticas dos docentes vinculados às Escolas Indígenas.

Conforme a análise efetuada, a geografia da atual política educacional indígena tem sido centrada nos conceitos de território e territorialidade, considerando-os como estratégicos para as práticas educativas nas Escolas Indígenas, na medida em que podem colaborar tanto para os projetos comunitários quanto para os projetos de autonomia desses povos frente a sociedade não-índigena. Em paralelo a isso, a geografia também foi indicada como importante para estes povos compreenderem as dinâmicas espaciais contemporâneas, particularmente aquelas mais diretamente relacionadas aos seus contextos, entre os quais se destaca a questão socioambiental. Neste sentido, é importante ressaltar que, para os documentos normativos, tal compreensão espacial poderá ser alcançada através da Cartografia, concebida no RCNEI como um eixo transversal na Geografia nesta modalidade de educação.

Referências

ASSURINI, M; RODRIGUES, A.D; CABRAL, A.S.A.C. **LIVROS DE RELATOS ASSURINI 2**. BELO HORIZONTE, MG: UFMG, 2005.

BERGAMASCHI, M.A. **NHEMBO'E**: ENQUANTO O ENCANTO PERMANECE - PROCESSOS E PRÁTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO NAS ALDEIAS GUARANI. TESE (DOUTORADO EM EDUCAÇÃO). UFRGS, PORTO ALEGRE/RS, 2005.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988**. BRASÍLIA: MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 1988.

_____. **LEI N. 9394 / LEI DE DIRETRIZES E BASE DA EDUCAÇÃO (LDB)**. BRASÍLIA: MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 1996.

_____. **REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS**. BRASÍLIA: MEC/SEF, 1998.

_____. **REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS**. BRASÍLIA: MEC/SEF, 2002.

_____. **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº05**. BRASÍLIA: CNE/MEC, 2012.

_____. **I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DOCUMENTO FINAL**. BRASÍLIA: SECADI, 2014.

_____. **RESOLUÇÃO CNE/SEB Nº 1, DE 07 DE JANEIRO DE 2015**. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, BRASÍLIA: MEC/CNE/SEB, 2015.

_____. **2º CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (CONEEI): FORTALECENDO O PROTAGONISMO INDÍGENA NA EDUCAÇÃO**. BRASÍLIA: MEC, 2018

_____. **I PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (PNEEI): VERSÃO PARA DEBATE**. BRASÍLIA: MEC, 2019.

CARVALHO, A.L.A. **O GEOPROCESSAMENTO NA GESTÃO AMBIENTAL EM TERRAS INDÍGENAS: UMA EXPERIÊNCIA COM ETNOMAPEAMENTO JUNTO À COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE**. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM GEOGRAFIA FÍSICA) – FFLCH/USP. SÃO PAULO/SP, 2006.

CUNHA, L.O.P. **A POLÍTICA INDIGENISTA NO BRASIL: AS ESCOLAS MANTIDAS PELA FUNAI. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM EDUCAÇÃO) – FACULDADE DE EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, BRASÍLIA, DF, 1990.**

CUNHA, MANUELA CARNEIRO DA; ALMEIDA, MAURO W. B. POPULAÇÕES TRADICIONAIS E CONSERVAÇÃO AMBIENTAL. IN: CUNHA, MANUELA CARNEIRO DA (ORG.). **CULTURA COM ASPAS.** SÃO PAULO, SP: COSAC NAIFY, 2009. P. 277-300.

GARCÉS, C. L. L; SILVA, C. T.; MORALES, E. N. (ORGS.). **DESAFIANDO LEVIATÃS: EXPERIÊNCIAS INDÍGENAS COM O DESENVOLVIMENTO, O RECONHECIMENTO E OS ESTADOS.** BELÉM, PA: EDITORA DO MUSEU PARAENSE EMÍLIO GOELDI, 2019.

GAVAZZI, R. A. **AGROFLORESTA E CARTOGRAFIA INDÍGENA: A GESTÃO TERRITORIAL E AMBIENTAL NAS MÃOS DOS AGENTES AGROFLORESTAIS INDÍGENAS DO ACRE. DISSERTAÇÃO DE MESTRADO. FFLCH-USP. SÃO PAULO/SP, 2012.**

GRUPIONI, L.D.B. CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO BRASIL. IN: GRUPIONI, L.D.B (ORG.). **FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO BRASIL: REPENSANDO TRAJETÓRIAS.** BRASÍLIA/DF, 2006.

_____. GRUPIONI, L.D.B. **OLHAR LONGE, PORQUE O FUTURO É LONGE: CULTURA, ESCOLA E PROFESSORES INDÍGENAS NO BRASIL. TESE (DOUTORADO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL).** SÃO PAULO: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2008.

LUCIANO, G. S. **O ÍNDIO BRASILEIRO: O QUE VOCÊ PRECISA SABER SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL DE HOJE.** MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, SECAD, 2006.

_____. **EDUCAÇÃO PARA O MANEJO E DOMESTICAÇÃO DO MUNDO: ENTRE A ESCOLA IDEAL E A ESCOLA REAL: OS DILEMAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ALTO RIO NEGRO. TESE (DOUTORADO EM ANTROPOLOGIA).** ICS/UNB. BRASÍLIA/DF, 2011.

MAGALHÃES, M.P (ORGS.). **AMAZÔNIA ANTROPOGÊNICA.** BELÉM, PA: MUSEU PARAENSE EMÍLIO GOELDI, 2016.

MELIÁ, BARTOLOMEU. **EDUCAÇÃO INDÍGENA E ALFABETIZAÇÃO.** SÃO PAULO, SP: EDIÇÕES LOYOLA, 1979.

OLIVEIRA, L.A; NASCIMENTO, R.G. ROTEIRO PARA *UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: NOTAS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE POLÍTICA INDIGENISTA E EDUCACIONAL*. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**. VOL.33 N.120 CAMPINAS JUL./SET. 2012.

PONCE, ANÍBAL. **EDUCAÇÃO E LUTA DE CLASSES**. TRADUÇÃO DE JOSÉ SEVERO DE CAMARGO PEREIRA. 24^a EDIÇÃO. SÃO PAULO, SP: CORTEZ, 2015.

RESENDE, M.M.S. **EL SABER INDÍGENA, EL SABER GEOGRÁFICO Y LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA**. TESE (DOUTORADO EM GEOGRAFIA HUMANA). BARCELONA. UNIVERSIDADE DE BARCELONA/ESP, 1992.

_____. UM MAPA DO QUE PODE SER A GEOGRAFIA NAS ESCOLAS INDÍGENAS. **EM ABERTO**. BRASÍLIA, ANO 14, N.63, JUL./SET. 1994.

ROCHA, G.O.D. **A TRAJETÓRIA DA DISCIPLINA GEOGRAFIA NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO (1837-1942)**. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM EDUCAÇÃO), PUC/SP, 1996.

RODRIGUES, A.D. LÍNGUAS INDÍGENAS: 500 ANOS DE DESCOBERTAS E PERDAS. **D.E.L.T.A.**, v. 9, n.1, p. 83-103. PUC/SP. SÃO PAULO/SP, 1993.

SANTOS, H.N.R. **MODOS DE PERCEBER E REPRESENTAR O AMBIENTE E O ESPAÇO NO ENSINO DE GEOGRAFIA REALIZADO POR PROFESSORES INDÍGENAS TEMBÉ DA ALDEIA CAJUEIRO – PARAGOMINAS – PA**. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM ANTROPOLOGIA). PPGA/UFPA, BELÉM/PA, 2017.

SILVA, M.F.. **INTERCULTURALIDADE NO CURRÍCULO DA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS NA ESCOLA INDÍGENA TATAKTI KYIKATÊJÊ: POSSIBILIDADES DE REALIZAÇÃO DE UM PROJETO SOCIETÁRIO**. TESE (DOUTORADO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA). UNESP, BAURU/SP, 2019.

SOUSA, E.M.M. **CARTOGRAFIA HISTÓRICO-SOCIAL DO POVO ASSURINI DO TROCARÁ/PA**. TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (LICENCIATURA EM GEOGRAFIA). CCSE/UEPA, BELÉM/PA, 2018.

SOUZA, T.T; PEZZATO, J.P. A GEOGRAFIA ESCOLAR: DE 1549 ATÉ A DÉCADA DE 1960. IN: GODOY, P.R.T. (ORG.). **HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO E EPISTEMOLOGIA EM GEOGRAFIA** [ONLINE]. SÃO PAULO, SP: CULTURA ACADÊMICA, 2010.

SURUI, WIRATINGA. **O MITO DE WYRATING E MUTUM NA PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DA ESCOLA SAWARAPY SURUI.** TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA). UEPA. MARABÁ/PA 2016.

TASSINARI, A.M. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO CONTEXTO DA ANTROPOLOGIA BRASILEIRA. **ILHA: REVISTA DE ANTROPOLOGIA.** v.10, n. 1 (2008). UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC. p. 217-244.

UEPA. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA.** BELÉM: UEPA/PROGRAD/NUFI, 2016.

UFAM. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS.** MANAUS: UFAM/PROEG, 2019.

UNIFAP. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA.** OIAPOQUE: UNIFAP/PROGRAD, 2019.

VESENTINI, J.W. O ENSINO DA GEOGRAFIA NA ESCOLA DO SÉCULO XXI. IN:VESENTINI, J.W. **REPENSANDO A GEOGRAFIA ESCOLAR PARA O SÉCULO XXI.** SÃO PAULO, SP: PLÊIADE, 2009.

Os Obstáculos de se Ensinar Geografia Física na Educação Básica

Eugênio Edberson Trindade Júnior

Cássio Rogério Graças dos Santos

Introdução

A Geografia é a ciência que busca a relação entre a sociedade e a natureza, a partir de seus estudos e análises. Enquanto disciplina escolar, buscar formar nos educandos, cidadãos plenos, consciência de seus deveres e direitos, como também, formar um pensamento crítico da sua realidade imediata. Os assuntos relacionados ao campo da Geografia física são tão importantes quanto os do campo da Geografia humana, porém, muitos professores têm dificuldades para entender o que é esse campo, como trabalhá-lo dentro da sala de aula. Por isso é importante investigar quais as dificuldades enfrentadas pelos professores para propor possíveis soluções e materiais didáticos para auxiliá-los.

Este trabalho originou-se em uma oficina intitulada Geografia Física na sala de aula, realizada no I Encontro de Ensino de Geografia na Amazônia, com o objetivo de apresentar diferentes metodologias aplicáveis em sala de aula, e como instrumento facilitador do processo de ensino/aprendizagem em diversos conteúdos e diferentes faixas etária, como, por exemplo, a utilização de músicas, filmes, vídeos e os seus aspectos regionais, principalmente no contexto amazônico.

O objetivo desse texto é identificar os conhecimento dos participantes da oficina sobre Geografia física, contando com 14 estudantes de graduação em Geografia, participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) e profissionais atuantes na sala de aula; identificar as principais dificuldades enfrentadas para aprender e ensinar o conteúdo; assim como averiguar quais outras metodologias eram utilizadas como facilitadoras do ensino/aprendizagem.

Após a experiência, buscou-se entender as narrativas dos participantes através de pesquisas bibliográficas que falassem

das dificuldades de se ensinar Geografia e também a sua vertente física, bem como as dificuldades de se ensinar, em um contexto mais geral. Para isso utilizaram-se autores como Antunes, 2008; Fonseca, 1984; Stürmer, 2011 e outros, que se debruçam sobre essas dificuldades.

Porfírio *et al.* (2014) trazem, em um de seus trabalhos, as dificuldades que a geografia vem enfrentando na sala de aula:

A Geografia não está sendo, na maioria das vezes, lecionada para despertar o senso crítico dos alunos, o conhecimento do espaço e das diversas relações vivenciadas na sociedade, pois isto implica na política, já que conhecer o espaço representa certa forma de poder. É lecionada sem dar ao espaço seu real sentido e sem fazer alusão à política, deixando o estudante sem as devidas informações. A Geografia não é estática como é vista e repassada por muitos. É necessário que seja transmitida como de fato é, uma ciência/disciplina que está em constante dinâmica, pois assim é a sociedade (PORFÍRIO *et al.* 2014).

Para Nunes (2004), o trabalho está nas dificuldades de se ensinar e na desmotivação dos professores ocasionada por essas dificuldades. Para ele, fica claro que:

Devido às dificuldades no ato de educar, a maioria dos professores encontra-se desmotivado e apresenta baixo rendimento; assim, continua reproduzindo fórmulas antigas como receituários, ficando então, entre seguir o livro didático (com cadernos de atividades, plano de curso e avaliações) ou seguir programas oficiais que listam conteúdos para todo o território nacional, desprezando as realidades regionalizadas, nas quais os alunos estão inseridos, como, por exemplo, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, como uma das incumbências do Ministério da Educação (MEC) de promover a “modernização” das escolas brasileiras.

Nunes (2004) afirma também que são poucos os professores que continuam se capacitando e estudando com a intenção de trazer mais qualidade para o ensino e isso se deve a diferentes motivos: primeiro, a dificuldade de encontrar cursos que contribuam para a formação do professor de forma gratuita, já que os salários são baixos e cursos como especialização

e mestrado em instituições particulares custam muito caro e o retorno desse estudo, na maioria das vezes, não compensa o esforço; segundo, porque existe uma grande dificuldade em ingressar nos cursos de mestrado e especialização, pois a vagas são poucas, a concorrência é gigante e, se paramos para avaliar o sistema educacional que nós temos, em que momento um professor de educação básica que está fora dos meios acadêmicos por causa do trabalho vai conseguir melhorar o seu currículo Lattes (pré-requisito para esses cursos)?

As dificuldades são muitas e poucas são as formas de contorná-las. Esses problemas é que queremos abordar para refletirmos sobre como podemos solucionar essas dificuldades, como podemos melhorar o planejamento das aulas para torná-las mais dinâmicas e atraentes; como podemos fugir das amarras dos sistemas de ensino e do livro didático; como podemos abordar as questões regionais de forma mais eficaz, principalmente quando falamos no ensino aprendizagem de comunidades tradicionais; como explicar sobre a globalização trazendo para a sala de aula a realidade dos alunos, e não marcas que nunca foram vistas ou consumidas por eles, com faz o livro didático; como fazer com que programas como o PIBID e o Residência pedagógica contribuam ainda mais para o desenvolvimento dos professores e de metodologias que otimizem o ensino/ aprendizagem.

Metodologia

Como metodologia aplicada, foram feitas entrevistas seguindo questionários semiestruturados com os 14 participantes da oficina, de diferentes faixas etárias, instituições e municípios. Treze estavam na graduação e participavam do PIBID ou da Residência Pedagógica e um tinha o nível de especialização e atuava como professor da educação básica. Para compreender melhor os reflexos das respostas e das vivências cotidianas da sala de aula, buscou-se estudos que fossem voltados ao ensino de Geografia, de Geografia física, das dificuldades no ensino dessa disciplina e das dificuldades relatadas por outras disciplinas, utilizando-se dessas experiências para compreender essas dificuldades por vias mais gerais.

As respostas foram avaliadas e separadas de acordo com os temas, para a catalogação dos dados, obtendo assim, os resultados apresentados neste artigo. Contudo, os resultados sobre as respostas e concepções sobre Geografia Física estão expostos na tabela presente no corpo do artigo. Na segunda etapa do processo de análise, foi realizado um trabalho etnográfico, em que foram deixadas de lado as nossas experiências em sala de aula para compreender as realidades apresentadas pelos entrevistados, assim como esquecer os problemas que nós consideramos importantes para dar visibilidade a outras narrativas.

A trajetória do pensamento geográfico até a disciplina Geografia

O pensamento geográfico surge como resposta à curiosidade dos seres humanos referente ao espaço conhecido e, principalmente, aos espaços desconhecidos. Portanto, foi essa curiosidade que levou os seres humanos a descrever e cartografar os lugares (TRINDADE JÚNIOR, 2018). Morais (1987) define a Geografia como relatos de viagem, escritos literários, relatórios estatísticos etc. Apesar de existir desde a Antiguidade Clássica, a Geografia só foi reconhecida como ciência por volta do séc. XIX, com os pensadores Humboldt e Ritter.

Enquanto que, na Europa do séc. XIX, a Geografia tinha um formato mais disciplinar, no Brasil, segundo Rocha (2000), os conhecimentos geográficos ensinados nos estabelecimentos educacionais existentes não estavam organizados e por isso não constituíam uma disciplina escolar específica, como herança do sistema de ensino Jesuíta. No período em que estes foram responsáveis pela educação as reflexões geográficas eram secundarizadas, estando inseridos em outras disciplinas.

Em 1759 os jesuítas foram expulsos do Brasil encerrando a educação pautada na religião, praticada por eles, e dá-se início a uma educação secundária com a criação do primeiro colégio criado para ser referência na instrução secundária no Brasil. Sua origem remonta ao Colégio dos Órfãos de São Pedro, criado em 1739 pelo Bispo D. Antônio de Guadalupe, posteriormente chamado Seminário de São Joaquim no ano de 1766. O seminário exercia também

a função de escola, funcionando como um polo de cultura na cidade do Rio de Janeiro. A partir desse episódio, a educação dos jovens se limitou à instrução doméstica com preceptores e aos seminários ligados às paróquias locais, como o São Joaquim. Do Império à República, o Colégio foi protagonista da educação nacional por meio do desenvolvimento científico, artístico e cultural da nação brasileira [...]. Por iniciativa do ministro interino do Império, Bernardo Pereira de Vasconcellos, o Seminário de São Joaquim foi transformado no “Imperial Collegio de Pedro Segundo”, por meio do decreto de nº 2 de dezembro de 1837. O nome dado à instituição foi uma homenagem ao Imperador Dom Pedro II, que naquela data completava 12 anos de idade (COLÉGIO PEDRO II, 2018).

A presença do ensino de Geografia na matriz curricular do Colégio Pedro II foi fundamental para a difusão da ciência e da disciplina no Brasil, dando-lhe maior visibilidade. Nesse contexto, o ensino de Geografia passou por muitas transformações após a institucionalização da disciplina no Colégio Pedro II, e, posteriormente, pela adesão às obras de Delgado de Carvalho no direcionamento do ensino de Geografia. Para Moreira (2016), Delgado de Carvalho é o responsável pelo discurso mais moderno da Geografia brasileira, devido a sua convivência com intelectuais europeus, franceses e ingleses, no início do século XX, período em que se consolidou a Geografia possibilista de Vidal de La Blache, que tinha por objetivo contrapor a Geografia determinista alemã de Friedrich Ratzel.

No estado do Pará, a Geografia passou a ser componente curricular do Lyceu¹ Paraense a partir de 1898, por meio do decreto nº 542 de 23 de março, no curso integral de Ciências e Letras, tendo em vista que no Gymnasio Nacional a disciplina já ocupava a quarta cadeira (ARAÚJO e ROCHA, 2016).

Estudos anteriores mostraram que a disciplina que era ensinada nesse período se intitulava *Geographia* geral e *corographia* do Brazil, aparecendo como componente curricular na 1ª e 2ª Série, com 3 horas semanais de aula. Não é mencionada no

¹ Foi mantida a ortografia original das palavras com “y”, assim como constam nos documentos pesquisados.

programa da 3ª série, mas nos anos seguintes aparece nas disciplinas a serem revisadas (4ª, 5ª, 6ª e 7ª série), com duração de 1 hora por semana, o que de início nos revela uma marginalização da disciplina nesse período (TRINDADE JÚNIOR, 2018). A Geografia, em sua face física, aparecia apenas nos ensinamentos da 1ª série com conteúdo semelhante ao que temos hoje nas salas de aula.

As dificuldades de se ensinar Geografia Física

A Geografia Física é um sub-ramo da ciência geográfica que tem por objetivo, segundo Christopherson (2012), compreender “como os sistemas terrestres operam e, a seguir, prever mudanças nesses sistemas, a fim de determinar quais ambientes futuros podemos esperar” (CHRISTOPHERSON, 2012, p. 2), portanto, é importante estudar a os sistemas terrestres para obter um melhor entendimento sobre as possíveis mudanças que possam ocorrer no futuro, assim como melhor agir e propor ações que prezem pela questão socioambiental (BRASIL, 2019).

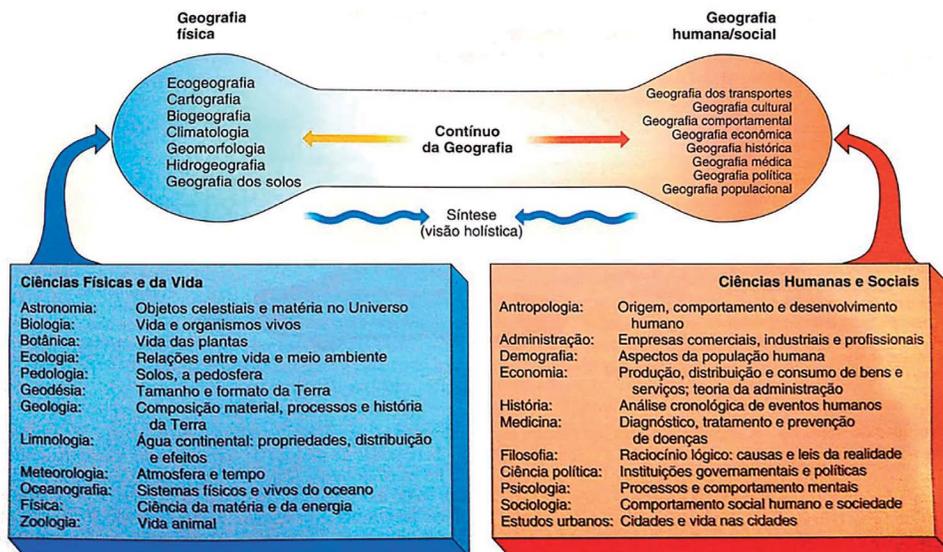
Ainda, Christopherson conceitua a Geografia Física da seguinte forma:

Portanto, a **Geografia física** é análise espacial de todos os elementos e processos físicos que compõem o meio ambiente: energia, ar, água, tempo, clima, acidentes geográficos, solos animais, plantas, microrganismo e a própria Terra. Como uma ciência, os geógrafos físicos empregam o **método científico** (CHRISTOPHERSON, 2012, p. 3, grifo do autor).

O autor deixa claro que a Geografia Física é uma ciência, e exige métodos científicos. Os entrevistados, 13 deles, em suas respostas, diziam que não possuíam conhecimentos profundos sobre os métodos de pesquisa em Geografia Física, apenas 1 tinha por fazer parte de projeto de pesquisa em geomorfologia costeira, assim como em geoprocessamento e cartografia. Sobre essa dificuldade em Geografia Física, algumas hipóteses estão presentes ao longo do trabalho, porém, ressalta-se a importância de se investigar profundamente essa temática.

Busca-se sempre a integração entre os aspectos físicos e humanos, para fazer uma ciência integrada, sem dicotomia, fazendo uma geografia unificada e interdisciplinar com sua peculiaridade enquanto ciência. No dizer de Christopherson (2012, p. 3), “A Geografia é eclética, integrando uma ampla gama de assuntos de diversos campos; praticamente qualquer assunto pode ser examinado geograficamente”.

Figura 1. O conteúdo da Geografia



Fonte: Christopherson (2012).

A figura 1 exemplifica a integração da Geografia, a sua visão holística sobre os fenômenos a serem estudados na superfície terrestre, cada vez com um alto grau de complexidade devido aos processos urbano-industriais que vem ocorrendo desde os anos de 1850, com uma intensa modificação da natureza. Daí, observa-se a importância dos estudos geográficos, assim como seu ensino na Geografia escolar.

A sociedade reflete essa dualidade. Os humanos, por vezes, pensam ser isentos dos processos físicos da Terra – como atores que não prestam atenção no palco, no cenário e na iluminação. Todos dependemos dos sistemas terrestres para fornecer oxigênio, água, nutrientes, energia e materiais a fim de dar suporte à vida. A crescente complexidade do relacionamento Humanos-Terra exige que adequemos nosso estudo

dos processos geográficos em direção ao centro do contínuo (CHRISTOPHERSON, 2012, p. 3).

A educação formal vem sendo realizada há anos, mantendo-se, principalmente, através das instituições de ensino público e privadas. Nessa perspectiva, ainda hoje é possível encontrar, nos relatos de professores e de outros agentes educacionais, as mesmas dificuldades que podem ser consideradas reflexo da forma tradicional e engessada com que a educação vem sendo feita. Paralelo a isso, a desmotivação dos professores - baixos salários, salas lotadas, pouca ou nenhuma infraestrutura, desvalorização social - contribuiu para o agravamento das dificuldades do ensino. Da mesma forma, as metodologias não interagem ou atraem a atenção dos alunos, agravando ainda mais esse cenário, como afirma Pedro (2011):

A desmotivação pode estar, dentre as mais variáveis causas, na forma como o professor trabalha os conteúdos de Geografia. Isso pode ser explicado a partir da maneira que o docente aborda o conteúdo, que muitas vezes acontece apenas com aulas teóricas sem o auxílio de outros instrumentos lúdico-pedagógicos. Este tipo de aula acaba sendo cansativa e desmotivadora, pois o professor explica o conteúdo teoricamente e os exemplos acabam sendo apenas citados. Dessa maneira, muitos alunos não conseguem perceber que todo o conteúdo trabalhado pelo professor faz parte do seu dia-a-dia de forma direta ou indireta (PEDRO, 2011).

Outros fatos agravantes dessas dificuldades é a marginalização da disciplina no sistema de ensino, com cargas horárias semanais baixas, a ausência em provas e concursos, quando comparadas a disciplinas como matemática e português, que com o passar dos anos só adquirem mais prestígio.

Essa mesma marginalização recebe a Geografia física nas instituições de ensino superior, isso fica nítido quando se pensa na quantidade de projetos de pesquisa e extensão que são desenvolvidos relacionado à Geografia em sua vertente humana ou até mesmo ligado ao seu ensino na educação básica, mas, entre os temas, na maioria das vezes, não são contemplados os da vertente física, ou são de maneira bem escassa.

Os relatos dos entrevistados exemplificam, claramente, porque esses temas não são contemplados. Dos 14 entrevistados que participaram da oficina, 100% abordaram as dificuldades com relação aos conceitos e as nomenclaturas utilizadas pela ciência. Diferente da Geografia humana, os conceitos dos temas físicos e suas análises são mais engessados, sendo necessário entender a formação desses fenômenos e todas as formas de nomeação para explicá-los, não sendo aceita muitas explicações sobre os mesmo fenômenos, a face humana já tem características mais fluidas de análise, enxergando os diferentes motivos e situações que levam aos fenômenos, fatores condicionantes, e que, na formação humana, os fatores afetam a sociedade de diferentes formas e trazem diferentes consequências.

Nas narrativas dos 14 entrevistados é possível perceber que, a falta de experiência em sala de aula no decorrer do curso deixa-os despreparados para a vida profissional. Nos relatos é possível notar a insatisfação destes com os estágios propostos pelas universidades e como eles têm pouca eficiência no exercício profissional, pois as experiências são curtas, impossibilitando uma continuação do trabalho a ser realizado, assim como avaliar o trabalho e a turma ao longo do tempo. Projetos como o PIBID e o Residência pedagógica têm contribuído para diminuir tal dificuldade, entretanto, nem todos os alunos são contemplados com as experiências desses dois projetos, pelo fato de serem ofertadas poucas bolsas. Além disso, muitos já trabalham em outros locais, dificultando a participação nas atividades também relacionadas à docência. É possível notar que a demora das universidades em apresentar a sala de aula aos acadêmicos das licenciaturas, dificulta a execução do trabalho do professor, pois estes chegam à sala de aula tardiamente, nos últimos anos de formação, o que não lhes propicia a familiaridade com seu ambiente de trabalho (CAVALCANTI, 2007).

Foram observadas, nos 14 questionários aplicados, dificuldades com relação à forma simplificada como os livros didáticos apresentam a Geografia física e como esses conteúdos ocupam a menor parte do livro, sendo dada a preferência a temas como população, economia, política, regionalização do mundo entre outros, além da simplicidades das sugestões de atividades para

serem feitas em sala de aula, com sugestões de materiais de difícil aquisição e manipulação.

Outra dificuldade relatada pelos participantes está relacionada a fazer trabalhos de campo devido à dificuldade de transporte para os alunos e de técnicas adequadas para realização de coletas de dados em campo. Portanto, quando se relaciona aos temas físicos as paredes da sala de aula causam um distanciamento do aluno com esse conhecimento, já que os conceitos físicos se apresentam fora da escola e, na forma como a educação é feita hoje, trabalhos fora da sala de aula são de grande dificuldade, tanto de ordem financeira como de organização. Essas mesmas dificuldades se aplicam ao ensino da Geografia física nas universidades.

Outro ponto que é percebido e precisa ser ressaltado são os desafios relacionados à inserção das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) no ensino de Geografia apontados por Stürmer (2011). Para esse autor existem 3 desafios que precisam ser contornados e que também foram identificados nas respostas dos entrevistados.

O primeiro desafio é construir com o aluno conhecimentos geográficos acerca das implicações que o mundo global traz para o espaço local ou, em outras palavras, as determinações externas sobre a vida nos lugares, para isso utilizando as TIC. [...] O segundo desafio para o ensino de Geografia é incorporar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) ao cotidiano das aulas, de modo a contribuírem para a aprendizagem efetiva do aluno, e não apenas para ilustrar conteúdos, a exemplo do que se fazia nos primeiros tempos da inserção das TIC nas escolas. Incorporar as TIC inclui, dentre outros:

a) acessar novos conhecimentos geográficos contidos, por exemplo, em fotografias aéreas, imagens orbitais e dados referendados por instituições oficiais que disponibilizam informações em sítios da rede mundial de computadores (*Web*);

b) efetuar a leitura de paisagens distantes, em diferentes escalas e momentos de sua evolução; o acompanhamento de fenômenos geográficos naturais e humanos de grande interesse, como a distribuição

das precipitações por região ou a expansão da mancha urbana sobre uma formação vegetal. [...] O terceiro desafio envolve o primeiro e segundo desafios. Consiste na construção de conhecimentos geográficos sobre o mundo global, por meio das TIC, no intuito de permitir ao aluno desenvolver habilidades e construir competências – no caso dos cursos técnicos, na área específica de atuação –, bem como capacitá-lo a refletir criticamente sobre o papel das tecnologias na configuração do espaço geográfico (STÜRMER, 2011).

A Geografia física recebe de professores e alunos uma classificação conteudista que é sinônimo de “decoreba”, ou seja, só é necessário o exercício de memorização, sem nenhuma relação com a realidade, referente à geografia tradicional realizada em tempos passados, inclusive no Brasil. Mas a Geografia física, na atualidade, tem como objetivo “desenvolver capacidades na dimensão das aprendizagens sociais necessárias para uma efetiva atuação dos cidadãos face às questões ambientais urgentes no mundo contemporâneo” (FURLAN, 2011).

Boa parte desses problemas deve-se à implantação de programas e projetos prontos que não se adequam às diferentes realidades do Brasil, principalmente quando nos referimos à Amazônia, pois é uma região de periferia. Da região Sul e Sudeste trazem metodologias, conteúdos e exercícios que pouco ou nada se aplicam à educação Amazônica, a começar pelas diferenças físicas que esses espaços apresentam entre si e as diferentes realidades vividas pelos habitantes dessas regiões. Essas indagações estão presentes nos discursos de professores há anos, mas pouco ou nada se faz para reverter esse dilema. Mostrando que esse não é um problema disciplinar, mas da educação.

Os resultados desta pesquisa, revelam que além de um problema estrutural da educação e da forma como ela vem sendo feita, as dificuldades apresentadas pelos entrevistados vêm desde a sua formação, com dificuldade de definir o que é e o que estuda a Geografia física, como mostra o quadro 1, de acordo com as respostas dos entrevistados.

Quadro 1

O que estuda a Geografia física?	Quantidades de vezes citadas nas respostas.
Solos	4
Vegetação	1
Relevo	3
Hidrografia	8
Geomorfologia	6
Pedologia	3
Clima	6
Paisagem	3
Biogeografia	2
Tempo geológico	1
Erosão e intemperismo	1
Não responderam à pergunta	4

Fonte: os autores/2019.

Com isso, percebe-se uma confusão nas respostas. Os estudos da Geografia Física são, constantemente, confundidos com subáreas de conhecimento da Geografia Física, associado sempre aos aspectos naturais. O que chama atenção é o fato de a vegetação ser citada apenas uma vez; a hidrografia 8 vezes (provavelmente devido às discussões que a água vem trazendo recentemente); a geomorfologia com 6 vezes; e a paisagem, que é uma das categoria mais trabalhada na Geografia, sendo citada apenas 3 vezes.

Não está claro ainda, principalmente para os estudantes de graduação em geografia e, assim, também para os profissionais que já estão na sala de aula, quais os assuntos pertinentes à Geografia Física, bem como o que deve ser trabalhado em sala de aula de acordo com cada série. Os assuntos foram expostos sem, necessariamente, ter inter-relação, como se a paisagem, categoria usada nos estudos geográficos, não fosse resultado, a grosso modo, das relações entre os elementos naturais e culturais, como afirma Bertrand (1971).

Quando perguntados sobre o que entendiam sobre Geografia Física, esta vinha sempre numa associação entre meio ambiente e sociedade, porém, não souberam relacionar ou

exemplificar porque ela é constantemente dissociada da face humana da Geografia. Isto é, no discurso, todos sabem que não pode haver essa dicotomia, no entanto, na prática, sempre há a separação entre a Geografia Física e Humana, revelando a tradição Geográfica brasileira em separar os ramos desta ciência. Para a Base Nacional Comum Curricular, a unidade temática “Natureza, ambiente e qualidade de vida”, deve ser trabalhada de forma integrada.

Na unidade temática Natureza, ambientes e qualidade de vida, busca-se a unidade da geografia, articulando geografia física e geografia humana, com destaque para a discussão dos processos físico-naturais do planeta Terra. No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, destacam-se as noções relativas à percepção do meio físico natural e de seus recursos. Com isso, os alunos podem reconhecer de que forma as diferentes comunidades transformam a natureza, tanto em relação às inúmeras possibilidades de uso ao transformá-la em recursos quanto aos impactos socioambientais delas provenientes. No Ensino Fundamental – Anos Finais, essas noções ganham dimensões conceituais mais complexas, de modo a levar os estudantes a estabelecer relações mais elaboradas, conjugando natureza, ambiente e atividades antrópicas em distintas escalas e dimensões socioeconômicas e políticas. Dessa maneira, torna-se possível a eles conhecer os fundamentos naturais do planeta e as transformações impostas pelas atividades humanas na dinâmica físico-natural, inclusive no contexto urbano e rural (BRASIL, 2019).

A BNCC, na disciplina geografia, trabalha e estimula a integração da Geografia Física e da Geografia Humana em suas competências específicas, como observado abaixo:

1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/ natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.

3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.
5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.
6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.
7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2019).

Das sete competências gerais, apenas duas não citam a integração entre a Geografia Física e a Geografia Humana. Porém, a gestão de recursos naturais é sinalizada na BNCC e isso não foi respondido pelos participantes da pesquisa. Pode-se observar que esse tema talvez seja visto como pertinente apenas à Geografia Humana, sobre os aspectos econômicos, ou então, não seja visto como assunto pertinentes à Geografia escolar. Questões relacionadas à biodiversidade e consciência socioambiental não foram sequer mencionadas pelos entrevistados, mas, como se observa, também fazem parte das competências gerais da Geografia e devem ser apresentadas ao aluno na escola.

Conclusão

A dicotomia entre Geografia Física e Geografia Humana instaura-se junto com a sua institucionalização como ciência moderna, em que buscava-se um escopo, um objeto de estudo para ser considerado próprio, bem como o método era perseguido com afinco, já que, para ser ciência, deveria ter um objeto de estudo e um método. A geografia utiliza métodos diversos, dependendo do objeto e do objetivo do seu estudo, o que gera bastante confusão em suas análises, conseqüentemente, isso se reflete na geografia escolar.

As dificuldades no repasse dos conhecimentos de Geografia Física agravam-se ainda mais pela falta de materiais didáticos que auxiliem nas práticas educativas em sala de aula, na exemplificação dos fenômenos e eventos geológicos da Terra, e pela ausência de laboratórios que sirvam para esses estudos com as tecnologias adequadas. Além das dificuldades em se realizar atividades de campo com os alunos para integrá-los com esses eventos físicos, com o conteúdo e, mais ainda, com a natureza e o espaço geográfico.

Nessa perspectiva, os entrevistados citam a abordagem superficial e simplista com que tais conteúdos são expostos nos livros didáticos, e como isso dificulta a abordagem na sala de aula. Por exemplo, os livros apresentam as macro formas de relevo, não sendo percebida pelos os alunos as microformas presentes nas cidades e nos bairros em que os alunos moram, e onde a própria escola está presente. Isso mais uma vez remete à valorização de realidades distantes, geralmente da região sul e sudeste, em detrimento da região amazônica, que possui um relevo complexo e que não se resume apenas a uma extensa planície, como é descrita nos livros.

Os professores apontam as dificuldades de envolver os alunos com esse conteúdo e de encontrar metodologias que possam aproximá-los porque a Geografia física não é muito fácil de ser relacionada em fotos ou de ser imaginada pelos alunos, é mais difícil de se apresentar em tabelas e gráficos. São conteúdos que dificilmente conseguem atravessar as paredes das salas de aula, já que esses estão espalhados no ambien-

te. Assim, torna-se difícil prender a atenção do aluno apenas com o uso de imagens, sem colocá-lo em contato com o que é aprendido na teoria. Por isso, torna-se importante o uso de novas metodologias, materiais e laboratórios que sejam capazes de tornar esses assuntos mais fáceis e acessíveis para a compreensão dos alunos.

A BNCC integra os ramos da ciência geográfica como forma de competências gerais, porém, o professor sai da universidade com sua formação ainda fragmentada, com dicotomia entre Geografia Física - compreendida erroneamente como tradicional - e Geografia Humana, vista como a Geografia crítica, atual e moderna que deve ser estudada em detrimento da outra.

Referências

ANGELO FURLAN, S. NATUREZA E AMBIENTE NO ENSINO DE GEOGRAFIA. IN: CAVALCANTI, L. S.; BUENO, M. A.; SOUZA, V. C. (ORG.). **PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E PESQUISA NO ENSINO DA GEOGRAFIA**. GOIÂNIA: EDITORA PUC DE GOIÁS, 2011. P. 139-148.

ANTUNES, CELSO. **PROFESSORES E PROFESSAUROS: REFLEXÕES SOBRE A AULA E PRÁTICA PEDAGÓGICA DIVERSAS**. 2.ED. PETRÓPOLIS, RJ: VOZES, 2008.

ARAÚJO, I. H. T. F. DE; ROCHA, G. O. R. DA. DE “NOCIVO À EDUCAÇÃO GERAL” À “TEMPLO DO SABER”: AS TRANSFORMAÇÕES NO GYMNASIO PAES DE CARVALHO NA PRIMEIRA REPÚBLICA. **REVISTA HISTEDBR ON-LINE**, CAMPINAS, N° 69, P. 52-75, SET 2016.

BERTRAND, G. PAISAGEM E GEOGRAFIA FÍSICA GLOBAL: UM ESBOÇO METODOLÓGICO. **CADERNO DE CIÊNCIAS DA TERRA**. SÃO PAULO, N. 13, 27P. 1971.

BRASIL. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. BRASÍLIA: MEC/SEB. DISPONÍVEL EM: [HTTP://BASENACIONALCOMUM.MEC.GOV.BR](http://basenacionalcomum.mec.gov.br). ACESSO EM: 13 DEZ.2019.

CAVALCANTI, L. S. **GEOGRAFIA, ESCOLA E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO**. 10. ED. CAMPINAS, SP: PAPIRUS EDITORA, 2007.

CAVALCANTI, L. **A GEOGRAFIA ESCOLAR E A CIDADE: ENSAIOS SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA A VIDA URBANA COTIDIANA.** 3.ED. CAMPINAS, SP: PAPIRUS, 2008. 2010.

CHRISTOPHERSON, R. W. **GEOSSISTEMAS: UMA INTRODUÇÃO À GEOGRAFIA FÍSICA.** 7.ED. PORTO ALEGRE, RS: BOOKMAN, 2012.

COLÉGIO PEDRO II. [HTTP://WWW.CP2.G12.BR/HISTORIA_CP2.HTML](http://www.cp2.g12.br/historia_cp2.html). ACESSO EM: JUNHO DE 2018.

FILIZOLA, R.; KOZEL, S. **TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO DE GEOGRAFIA: MEMÓRIAS DA TERRA.** SÃO PAULO, SP: FTD, 2009.

FONSECA, V. **UMA INTRODUÇÃO ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.** LISBOA (PT): EDITORIAL NOTÍCIAS, 1984.

GODOY, P. T. **HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO E EPISTEMOLOGIA EM GEOGRAFIA.** SÃO PAULO, SP: ED.UNESP. 2010.

GYMNASIO PAES DE CARVALHO. PROGRAMMAS DE ENSINO. BELÉM: **IMPRESA OFFICIAL DO ESTADO DO PARÁ,** 1913. 156p.

KAERCHER, N. A. **DESAFIOS E UTOPIAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA.** 3.ED. SANTA CRUZ DO SUL, RS: EDUNISC, 1999.

MORAIS, I. R. D. DIFERENTES LINGUAGENS NO ENSINO DE GEOGRAFIA. IN: _____. **FORMAÇÃO, PESQUISA E PRÁTICAS DOCENTES: REFORMAS CURRICULARES EM QUESTÃO.** JOÃO PESSOA, PB: MÍDIA, 2013. p. 241-264.

NUNES, A. C. F. AS DIFICULDADES DE SE ENSINAR GEOGRAFIA. **GEOGRAFIA.** LONDRINA. v. 13, n. 1, 2004. p. 151 – 162.

MORAIS, A. C. R. **GEOGRAFIA: PEQUENA HISTÓRIA CRÍTICA.** 6.ED. SÃO PAULO, SP. HUCITEC, 1987.

MOREIRA, R. O PENSAMENTO GEOGRÁFICO BRASILEIRO. VOL. 1. **AS MATRIZES CLÁSSICAS ORIGINÁRIAS.** 2.ED. SÃO PAULO, SP: CONTEXTO, 2015.

OLIVEIRA, L. ESTUDO METODOLÓGICO E COGNITIVO DO MAPA. IN: ALMEIDA, R. D. **CARTOGRAFIA ESCOLAR.** SÃO PAULO: CONTEXTO, 2010. 2 ED.

PEDRO, L. C. A GEOGRAFIA “FÍSICA” NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO SOBRE A IMPORTÂNCIA DOS CONTEÚDOS E DAS ATIVIDADES PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DO ALUNO. **GEOGRAFIA EM ATOS.** v. 01, 2011.p. 38-57,

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. L.; CACETE, N. H. A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA. IN: _____. **PARA ENSEINAR E APRENDER GEOGRAFIA**. 3.ED. SÃO PAULO, SP: CORTEZ, 2009. P. 261-287.

PORFIRIO, L. B. L; SANTOS, G. G. DOS; LEITE, A. M. A; GEOGRAFIA E ENSINO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES. **ANAI DO VII CGB – CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS**. VITÓRIA/ES, AGOSTO, 2014.

ROCHA, G. O. R. A NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E O ENSINO DE GEOGRAFIA. **REVISTA CIÊNCIA GEOGRÁFICA**. BAURU: ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS – SEÇÃO BAURU, ANO VI, VOL. II, Nº 16, P.56-63, MAIO/AGO, 2000.

_____. **A TRAJETÓRIA DA DISCIPLINA GEOGRAFIA NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO (1837- 1942)**. SÃO PAULO, 1996, (DISSERTAÇÃO DE MESTRADO). EDUCAÇÃO: SUPERVISÃO E CURRÍCULO – PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO.

STÜRMER, A. B; AS TIC'S NAS ESCOLAS E OS DESAFIOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA. **GEOSABERES**, FORTALEZA, V. 2, N. 4, P. 3-12, AGO. / DEZ. 2011.

TRINDADE JÚNIOR, E. E. A HISTÓRIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO COLÉGIO ESTADUAL PAES DE CARVALHO, MUNICÍPIO DE BELÉM/PA. **ANAI DO XV SEMINÁRIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UEPA**. BELÉM, SETEMBRO DE 2018.

Paisagem, Percepção e Vivências de Crianças nos Manguezais do Município de Quatipuru-PA

Cássio Rogério Graças dos Santos

Luciana Martins Freire

Introdução

O município de Quatipuru, localizado no nordeste paraense, apresenta uma diversidade paisagística, onde se observa manguezais, campos inundados, florestas de terra firme, florestas de várzeas, entre outros. A maioria da população reside em áreas de terra firme. Porém, seus moradores mantêm relações materiais e imateriais com os demais ambientes (SANTOS; SENNA, 2015). Assim, desde cedo, crianças e adolescentes possuem contato com tais ambientes junto com os membros da família e vizinhança, estabelecendo uma relação simbólica com as paisagens locais.

O presente texto é fruto de pesquisas desenvolvidas no âmbito da Especialização em Ensino de Geografia da Universidade Federal do Pará/Campus de Ananindeua. Onde busca-se entender a percepção da paisagem dos estudantes da rede pública municipal de ensino, usando entrevistas, desenho de croquis para capturar a percepção das paisagens que eles vivenciam. Aqui, a paisagem será encarada como algo material, aquilo que observamos, constituído por elementos naturais e modificado pelo homem através do trabalho, despertando sentimentos às pessoas que a vivenciam.

Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, no Brasil, “de 1990 a 2013, o percentual de crianças com idade escolar obrigatória fora da escola caiu 64%, passando de 19,6% para 7%. No entanto, mesmo com tantos avanços, mais de 3 milhões de meninos e meninas ainda estão fora da escola” (UNICEF, 2015). Quando comparamos os dados com o município de Quatipuru/Pará, segundo o censo de 2010, a taxa de escolarização de crianças entre 6 e 14 anos era de 96,7%, o que representa quase a totalidade de crianças dentro da sala de aula.

Tais dados são interessantes por mostrar o acesso à educação formal dentro do município de Quatipuru, já que a partir da educação formal, os alunos têm contato com a disciplina Geografia, tendo o ensino de geografia, como objetivo, a formação do cidadão crítico. Portanto, torna-se relevante - principalmente quando observamos as modificações da paisagem advindas da chegada de empreendimentos minerais, a dendeicultura e a criação de gado, por exemplo - entender as causas e os agentes das modificações das paisagens e, com isso, lutar por conservação ambiental, melhores condições de vida e democracia para todos.

O objetivo deste trabalho é analisar a percepção de crianças da zona costeira paraense, mais precisamente no município de Quatipuru, no nordeste paraense, a partir de suas vivências e atividades junto com os seus familiares adultos e mais velhos nos manguezais. Leva-se em consideração que Quatipuru tem sua economia voltada principalmente para os produtos pesqueiros, como coleta de caranguejo, camarão, peixes etc. (SANTOS; SENNA. 2014). Essas atividades são exercidas predominantemente de modo artesanal, que é passado de geração a geração. Por essas características, podem-se classificar essas populações na categoria de comunidades tradicionais.

No sexto ano do ensino fundamental os assuntos trabalhados são as relações entre sociedade e natureza a partir dos conceitos de paisagem e espaço geográfico. Porém, a utilização do conceito de paisagem é cada vez mais aplicada à análise ambiental do espaço geográfico, com a integração da sociedade à natureza, constituindo-se uma entidade que reúne atributos biológicos, litológicos, geomorfológicos, edáficos, topográficos, socioculturais e econômicos, dentre outros. Contudo, o estudo da paisagem exige uma ponderação na definição do conjunto de elementos abarcados (BERTRAND, 1971). “Trata-se da exposição do objeto em seu conjunto geográfico e histórico, levando em conta a configuração social e os processos naturais e humanos” (SANTOS; SENNA, 2014). No entanto, a Geografia cultural interpreta a paisagem como expressão e a representação do imaginário coletivo, mostrando os conteúdos da paisagem para cada observador.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC), com suas competências específicas da disciplina de geografia, busca a integração dos saberes da Geografia Física e Geografia Humana, como um todo integrado e a busca de alunos capazes de se posicionar frente às questões sociais e ambientais, como são expressas abaixo.

1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/ natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.
5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.
6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.
7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2019, p. 368).

A partir das competências, observa-se, como a geografia é importante para o entendimento das relações sociais com a natureza, ou seja, o entendimento das percepções dos alunos sobre a paisagem, e como são suas relações de vivência. Sendo assim, é de fundamental importância o professor ter esse entendimento para as suas práticas pedagógicas. Usar os conhecimentos prévios dos alunos como instrumento para promover a consciência socioambiental, conhecimento crítico e a autonomia, criando nos educandos a percepção de como o homem cria objetos técnicos para a apropriação dos recursos naturais - já que as comunidades inseridas nesses estudos possuem um grande contato com natureza -, também evidencia a importância de estudar esses objetos técnicos.

O texto está dividido em seções, a introdução com a apresentação geral sobre o assunto estudado, a metodologia, na segunda parte, com a descrição das etapas realizadas que constituem esse trabalho. Na terceira parte do artigo, busca-se explicar os conceitos de paisagem e de percepção, conceitos que fundamentam a pesquisa, assim como, na quarta parte, faz-se a descrição das unidades de paisagem que constituem o município de Quatipuru. A quinta parte, com os resultados e as discussões dos dados coletados e, por último, as considerações finais, a partir das análises realizadas e as referências para aprofundamento de estudos e pesquisas.

Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do curso de Especialização em Ensino de Geografia da Universidade Federal do Pará/ Campus de Ananindeua, e foi realizada em quatro etapas: a primeira, contando com pesquisas bibliográficas em dissertações de mestrado em geografia, principalmente as apresentadas no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Pará, em artigos já escritos e publicados sobre as unidades de paisagem do município de Quatipuru, no Pará. Realizou-se também trabalho de campo, no período de 2014 e 2018, com a utilização de mapas elaborados, usando as ferramentas computacionais definidas para gerar a matriz fisiográfica do projeto, ferramentas pertencentes ao LabGeo/IEC/SVS - Laboratório de Geoprocessamento do Instituto Evandro Chagas.

A segunda etapa foi à realização dos trabalhos de campo no município de Quatipuru nos períodos de agosto de 2014, janeiro de 2016, março e abril de 2018, em que foram realizadas entrevistas e atividades com 37 alunos, do sexto ano do ensino fundamental da rede pública municipal de Quatipuru, para extrair os dados sobre as percepções que eles têm sobre a paisagem do município. As entrevistas foram realizadas por meio de questionários que os alunos deveriam responder pela forma escrita, pois muitos não queriam ou estavam tímidos para responder oralmente. As atividades consistiam em desenhos de croquis e mapas mentais, onde foi pedido para que descrevessem, em forma de desenhos, o percurso de casa até a escola e/ou o espaço que eles mais gostavam, esse público foi escolhido pelo fato de ser formado por discentes do sexto ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino, com idades variando de 10 até 13 anos.

O 6º ano foi escolhido por apresentar em sua grade curricular, dentro das disciplinas Geografia e Ciências, assuntos e conteúdos sobre aspectos paisagísticos e a valorização do local, partindo da vivência de cada um, da escala local até a escala planetária nos anos seguintes. Nesse sentido, o público escolhido foi o que reside na zona rural, pois os alunos que moram na cidade têm suas percepções mediadas, em certa medida por valores urbanocêntricos, não tendo relações tão fortes com as unidades de paisagem.

A terceira etapa se constituiu na elaboração e análise dos dados; com base nas interpretações das atividades realizada pelos alunos, pelas observações realizadas pelos croquis que foram desenhados pelos alunos, os quais mostravam importantes dados sobre as percepções destes sobre a paisagem do município de Quatipuru-PA, a partir dessas observações, leituras e conversas sobre os resultados. A quarta e última etapa é a elaboração dos resultados parciais, pois a realidade não é estática, logo, está em perpétua mudança. Portanto, a seguir serão apresentados os conceitos de paisagem e percepção a partir da geografia, mostrando como ajuda na interpretação dos dados coletados.

Paisagem e Percepção

Como dito anteriormente, nesta seção serão expostos os conceitos de paisagem e percepção, a partir de leituras de autores da ciência geográfica e da educação. Entendo a paisagem além do visível, um conceito histórico e a percepção, a partir dos sentidos e influenciada pelas práticas sociais e culturais de determinados grupos.

A análise da paisagem vai se constituir nas escolas de Geografia Física alemã, francesa e soviética. No século XIX, predominavam as análises descritivas e regionais, principalmente com o trabalho de naturalistas, como Humboldt. Nesse período apareceram as primeiras formulações científicas da geografia. Portanto, na escola francesa, La Blache organizava os seus estudos geográficos com base nas características mais significativas de cada porção do espaço, formando assim as regiões, com os componentes da natureza e as atividades humanas. Assim, estudam-se aspectos físicos e climáticos com destaque para vegetação.

Dentre os conceitos ligados à paisagem, precisamos entender que existem as Unidades de paisagem, que buscam o entendimento da morfologia dos fenômenos de integração. Assim, dois conceitos vão influenciar a compreensão da paisagem o de ecossistema, ligado mais aos aspectos biológicos, funcionamento de ecossistemas, e a Paisagem além de algo material, visível, ganha também uma conotação invisível, imaterial, simbólica, onde emana toda a carga de sentimentos. Essa relação entre o que matéria e imaterial, na paisagem, a geografia da percepção busca compreender como a ação humana, junto à natureza, cria a paisagem, cria, também, símbolos (SANTOS; SENNA, 2015).

Na perspectiva da geografia cultural, a paisagem é entendida como forma de representação social ou coletiva, constituindo-se por um conjunto de objetos e valores. É uma construção histórica, no entanto, a apreensão e representação estão condicionadas a percepção humana, variando, assim, com o espaço e o tempo, ou seja:

Uma única paisagem pode ser percebida e representada de formas diferentes pois, cada observador atribuirá à paisagem um conteúdo simbólico, assim, ressignificando aquela paisagem. Isso ocorre

nos discursos hegemônicos para a valorização estética da natureza aliada a necessidade de preservar e conservar determinados ambientes ou fragmentos da natureza (SANTOS; SENNA, 2015).

A mídia vem mostrando, ao longo do tempo, a degradação ambiental, principalmente no cenário brasileiro após os crimes ambientais envolvendo mineradoras no Brasil. Para muitos, isso pode mostrar o fim das paisagens naturais, da natureza, do meio ambiente, contudo a paisagem não é apenas formada por elementos naturais, como dito anteriormente, ela é uma construção social. A sociedade, quando produz seu espaço geográfico, conseqüentemente, cria suas paisagens, atribuindo um conjunto simbólico

A geografia contemporânea busca compreender as ações dos seres humanos sobre a terra, pois o ato de viver, habitar na terra, dela produzir e inscrever ali uma marca, é produção do espaço, logo as ações dos homens sobre a terra são ações culturais, pois o homem cria as diversas paisagens (CLAVAL, 2014). Porém, não só o fato de construir paisagens, o homem também as vivencia, as experimenta, e dali tira determinadas conclusões. Que conclusões são essas? A geografia tenta, e sempre tentará, responder usando as diversas metodologias e métodos, entre elas, a fenomenologia.

O ponto de vista fenomenológico, em geografia, permitiu abrir novos campos de pesquisa, suscitando o interesse pelas percepções, representações e atitudes diante do espaço. Além disso, ele tomou possível a utilização de novos métodos, demandando recurso para interpretação, descrição e introspecção, ou análise das comunicações. Ele fez aparecer, enfim, novos corpos de informações: os “discursos”, as tradições literárias, filosóficas, religiosas, ou ainda as artes plásticas, são considerados hoje como portadores de saberes e significações geográficas (BESSE, 2006, p. 78).

Todas as referências que nós, seres humanos, usamos para nos situarmos e orientarmos na paisagem, essas referências, físicas, culturais ou psíquicas são usadas para melhor percebermos e para sentirmos a paisagem como algo conhecido, afetivo, gostoso e, principalmente, familiar. Porém, nós necessitamos assimilar pontos de referência, tanto os geográficos (montanhas, lagos, riachos, árvores) como os simbólicos (prédios, praças, pontes, barragens, rodovias) (CLAVAL, 2014).

Não podemos separar todas as nossas experiências das paisagens. O estudo da interação entre o homem, sociedade e a natureza, resultando a paisagem, destaca-se em abordar os diversos aspectos dessa interação (DARDEL, 2015). Como o homem a percebe e a valoriza? Quais são as atitudes com a paisagem? Como o homem, a sociedade, a comunidade, como nós a identificamos culturalmente? Essas perguntas têm interessado a geografia, e muitos estudos nessa direção estão surgindo, mostrando assim o interesse em saber como a percepção sobre a paisagem ocorre nos diversos agentes sociais.

A percepção é usada para entender a relação de pertencimento e entendimento que as pessoas têm com seu lugar de origem, ou com a paisagem construída. A paisagem, além de algo material, visível, ganha também uma conotação invisível, imaterial, simbólica, onde emana toda a carga de sentimentos. Essa relação entre o material e o imaterial, na paisagem, a geografia da percepção busca compreender. Como a ação humana, criando a paisagem, cria também símbolos.

A cultura, agora, é vista para além dos aspectos materiais, tomando por base a percepção ou a subjetividade. Isso é um grande avanço nas pesquisas dentro da ciência geográfica, pois tanto os indivíduos como os grupos internalizam a cultura de forma diferenciada. Os estudos de percepção da paisagem partem do pressuposto de que o significado das ações humanas em relação com o meio ambiente é sustentado por crenças, valores e símbolos. Os estudos de percepção ambiental passaram a embasar a análise das relações estabelecidas entre as populações e o meio ambiente visando, também, à gestão de lugares e paisagens.

A percepção depende tanto da experiência como da imaginação. Percebemos por meio dos nossos sentidos e eles se completam na composição da percepção. O mundo percebido pela visão é abstrato e “distante”, o paladar e o som atingem o campo das sensações, e nos colocam no mundo percebido. “A percepção é uma atividade, um estender-se para o mundo” (TUAN, 2012, p. 14). Assim, o mundo percebido é infinitamente complexo e variado, dependendo da fisiologia, experiência e intencionalidade.

As transformações culturais e ambientais mudam a realidade e, portanto, modificam as atitudes de modo que os mesmos fatos são percebidos de formas diferentes. Nós somos resultados da nossa própria biologia, mente pensamento e, também, das influências externas, como a cultura e o momento histórico.

E sobre percepção, entende-se que depende tanto da experiência e da imaginação, por isso, percebemos por meio dos nossos sentidos e eles se completam na composição da percepção, o mundo percebido pela visão é abstrato e “distante”, o paladar e o som atingem o campo das sensações e nos colocam no mundo percebido. “A percepção é uma atividade, um estender-se para o mundo” (TUAN, 2012, p. 14). Assim, o mundo percebido é infinitamente complexo e variado, dependendo da fisiologia, experiência e intencionalidade de cada um, de cada ser humano, no caso do estudo aqui exposto, de cada criança.

Para Oliveira (2002), que analisou as obras de Vygotsky, a percepção ocorre a partir da parte fisiológica do ser humano, ou seja, dos sentidos: a visão, o olfato, o paladar e assim por diante. Porém, a percepção seria mediada pela carga social e cultural que o ser humano adquire na sua vida, assim os conceitos não seriam apenas dados soltos, mas sim informações que fazem sentido a partir do conhecimento e habilidades presentes no desenvolvimento do ser humano.

A percepção, portanto, passa a ser mediada pela cultura. A linguagem tem a função de rotular os atributos físicos isolados, e transformar em um conjunto de símbolos, fazendo que aquilo tenha um sentido para o ser humano com referências aos conhecimentos adquiridos previamente. Logo, percebe-se algum objeto, paisagem ou situação, em conjunto, uma realidade completa e articulada e não meros dados sensoriais (OLIVEIRA, 2002).

Os estudos de percepção da paisagem, no caso em questão da zona costeira, partem do pressuposto de que o significado das ações humanas em relação com a natureza é sustentado nas crenças, nos valores e nos símbolos. Os estudos de percepção ambiental e da paisagem passaram a embasar a análise das relações estabelecidas entre as populações e o meio ambiente, visando à gestão de lugares e paisagens.

O contexto social das crianças é um importante fator a ser considerado, pois muitos têm seus hábitos relacionados junto a sua vivência em comunidade, podendo ser consideradas pertencentes a grupos de comunidades tradicionais. As comunidades tradicionais mantêm, com suas atividades econômicas, uma forte relação com as unidades de paisagem envolvente, mostrando também uma forte relação de dependência com a natureza e com os recursos naturais disponíveis. Apesar disso, percebe-se em alguns a presença de valores urbanos em suas falas e expressões, oriundas do contato com as cidades próximas e a partir da internet e outras mídias que estão cada vez mais presentes nessas comunidades.

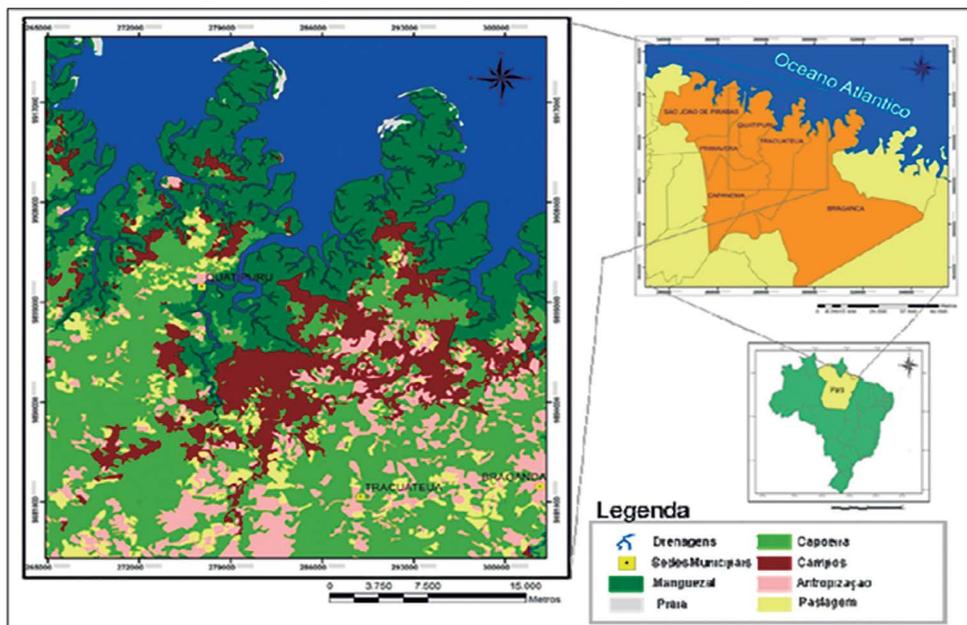
Para Diegues (1996) e Furtado (2000) a relação entre as populações tradicionais com a natureza é uma relação de simbiose e conhecimento da dinâmica natural, onde há um profundo respeito com os processos naturais, não existindo apenas uma relação de predação e destruição, mas sim uma relação cujo princípio é da conservação. Suas atividades são basicamente para a subsistência e o excedente é comercializado, porém há um pequeno acúmulo de capital por parte dos integrantes das comunidades para compra de produtos essenciais para a subsistência, como eletroeletrônicos e eletrodomésticos e aquilo que a comunidade não produz e é necessária a compra, e suas técnicas são simples sem alterar profundamente o ambiente e seus processos.

Área de estudo

A área de estudo foi o município de Quatipuru, fundado em 1994, localizado na Região dos Caetés, na Mesorregião Nordeste Paraense, e na Microrregião Bragantina, mais precisamente na Costa Atlântica da Amazônia Brasileira. Distante 210 km de Belém, capital paraense, possui, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, uma população calculada em aproximadamente 13.000 habitantes (IBGE 2010). Limita-se ao norte com o oceano Atlântico, a leste com o Município de Tracuateua, a oeste com os municípios de Primavera e São João de Pirabas e ao sul com Capanema. Em 1879, parte das terras do município de Bragança foi desmembrada para a criação do município de Quatipuru, Figura 1.

O Baixo Planalto Costeiro é um ambiente continental, integrado pelas áreas de interflúvio entre as bacias dos rios Quatipuru e Japerica, que desembocam no oceano Atlântico, drenam o município de sul para norte, atingindo cotas topográficas inferiores a 40 m. A vegetação de capoeira, em diferentes estágios de regeneração, domina a paisagem, onde parte dessa formação vegetal é substituída pela agropecuária e pela agricultura. A planície costeira holocênica, flúvio-marinha, é integrada por um número maior de unidades de paisagem, sendo influenciada pelos rios Quatipuru e Japerica, respectivamente a leste e a oeste do município, ambos desembocando no oceano Atlântico. Os manguezais, restingas costeiras, campos salinos, várzeas de maré e campos periodicamente inundáveis integram a unidade de paisagem, que foi formada provavelmente no Holoceno Superior (SENNA et al., 2011).

Figura 1. Mapa de localização do Município de Quatipuru.



Fonte: Ribeiro Neto et al. (2011).

Segundo Santos; Senna (2015), as unidades de paisagens encontradas na zona costeira amazônica, precisamente no município de Quatipuru, são apresentadas na figura 2, sendo eles:

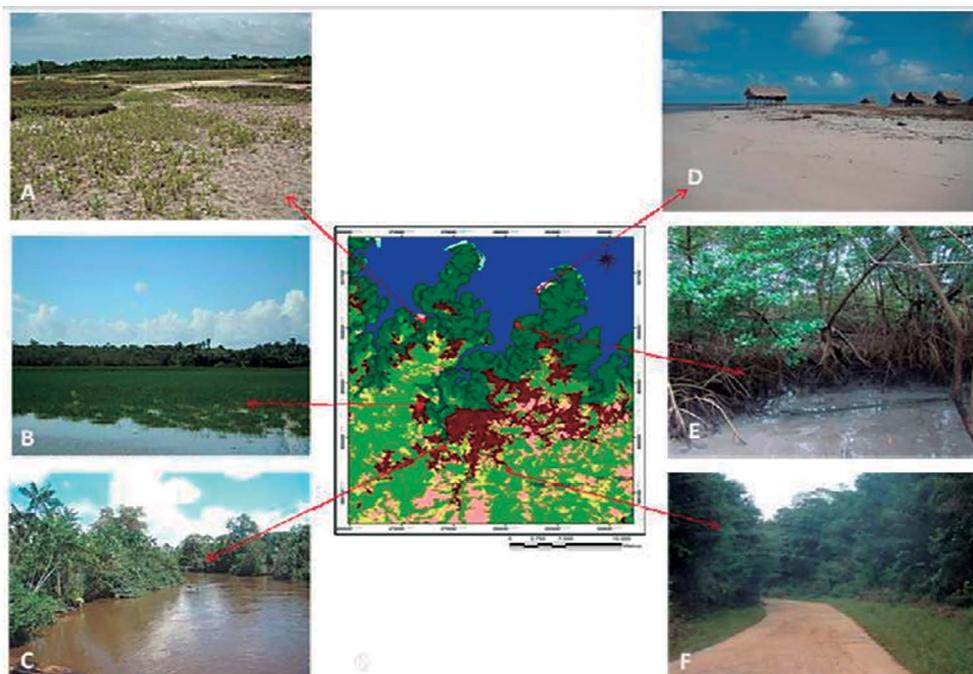
- Campo salino (A).

- Campos periodicamente inundáveis, com o campo periodicamente inundado. A composição de espécies chega a 24 táxons, com o predomínio da família Gramineae. As espécies perenes mais abundantes são *Eleocharis minima* Kunth, *Axonopus pubivaginatus* Henrard, *Rhynchospora barbata* (Vahl) Kunth, *Paspalum* sp. e *Digitaria* sp., distribuídas em manchas (patches), onde a relação água doce-água salgada, a micro topografia, os processos geomorfológicos e a frequência de inundação parecem influenciar fortemente a composição, a diversidade e a distribuição espacial das espécies (B).
- As paisagens flúvio-marinhas com as várzeas de maré que apresentam o predomínio de vegetação arbórea, destacando-se *Virola surinamensis* Rol. Ex Rottb. *Euterpe oleracea* Mart., *Mauritia flexuosa* L., *Pterocarpus santalinoides* L'Heritier ex DC., *Dalbergia monetaria*, L.F., *Machaerium lunatum*, (L.F.) Ducke, *Pachira aquatica*. Entre as espécies herbáceas, ocorre *Montrichardia linifera* (Arruda) Schott. As adaptações ecofisiológicas são importantes para a manutenção das espécies vegetais, sob os impactos diários de inundações pelas marés, baixo suprimento de oxigênio e eventual presença de sal (C).
- Restinga e praia que da área de estudo são pouco extensas (200m), relativamente novas e compostas por 12 espécies herbáceas, distribuídas em três formações vegetais, dispostas do mar para o continente: formação halófila, com *Sesuvium portulacastrum* L. e *Blutaparon portulacoides* (St. Hill) Mears; psamófila reptante, com a presença exclusiva de *Paspalum vaginatum* Sw e o brejo herbáceo, com *Fimbristylis cymosa* R. Br., *Cyperus ligularis* L. e *Pycreus polystachyos* Rottb. (D).
- Manguezais que ocorrem nas planícies lamosas que possui espécies vegetais arbóreas halofíticas que constituem as florestas de mangue são a *Rhizophora mangle* L. - espécie dominante -, *R. racemosa* G.F.W.Mayer, *R. harrisonii* Leechman, *Avicennia germinans* L. Stearn, A.

shaueriana Stapf. & Leechman ex. Mold., *Laguncularia racemosa* (L.) Gaertn e *Conocarpus erecta* L. (E).

- Mata de terra firme, composta por vegetação secundária, roças para a subsistência e pasto para o gado, sem contar as habitações (F). halófila, com *Sesuvium portulacastrum* L. e *Blutaparon portulacoides* (St. Hill) Mears; psamófila reptante, com a presença exclusiva de *Paspalum vaginatum* Sw e o brejo herbáceo, com *Fimbristylis cymosa* R. Br., *Cyperus ligularis* L. e *Pycnus polystachyos* Rottb. (D).

Figura 2. Unidades de Paisagem do Município de Quatipuru-PA.



Fonte: Ribeiro Neto et al. (2011).

Resultados e discussões

As crianças da zona costeira, segundo Cardoso (2002), têm suas atividades divididas por seu sexo, principalmente depois dos seis anos de idade, quando as atividades são separadas entre meninos e meninas. Aos meninos cabe seguir e ajudar o pai ou algum homem mais velho da família,

podendo ser o avô, um tio, um irmão mais velhos assim por diante, logo as atividades são fora de casa, no mangue na coleta do caranguejo, nos furos ou igarapés na pesca, na roça etc. A rua também ganha um significado diferente, pois é permitido aos meninos frequentar, andar, brincar na rua a qualquer momento do dia, com exceção dos horários de aula ou quando estão ocupados em alguma outra atividade. Já para as meninas, os afazeres são domésticos, dentro de casa, ajudando a mãe a cuidar da casa, dos irmãos, da roupa, do preparo da comida e assim por diante. A rua é percebida como um lugar inóspito para as meninas, sendo usada somente nos momentos de ida e volta da escola. Assim, a rua, para as meninas, é vista como liberdade, oportunidade de sair do cotidiano doméstico.

Não existe um limite rígido entre o brincar e o trabalho durante o desenvolvimento de atividades. Assim como de brincadeiras há a necessidade de conhecimentos dos funcionamentos ecológicos das unidades de paisagem, que muitos têm ali aprendido com a vivência, a partir das atividades e trabalhos que realizam com alguém mais velho, nos momentos de ajuda ao pai, se for menino, ou à mãe se for menina

A presença de crianças trabalhando no setor pesqueiro é condenada pela OIT [Organização Internacional do Trabalho], que possui um programa internacional de abolição do trabalho infantil na indústria da pesca. Os argumentos são endereçados à natureza de riscos à saúde, as condições das embarcações e morais da pesca.

Na pesca artesanal a criança é levada como companhia e realiza pequenos trabalhos auxiliares, à medida que cresce, passa a ajudar o pai e a mãe em tarefas mais complexas. No entanto, essa prática vem se modificando, é frequente o discurso de que lugar de criança é na escola (TORRES, 2004, p. 191).

Os trabalhos são, também, treinamentos para as atividades que serão exercidas quando adultos, ocorrendo, assim, a sua reprodução social. Em pesquisas sobre comunidades pesqueiras em Abade, localidade do município de Curuçá, Torres diz que “as crianças e adolescentes do Abade

estão comprometidas com as atividades escolares, embora de acordo com a sua disponibilidade de horário, ajudem seus pais na pesca” (2004, 227). Porém, mesmo que as crianças e adolescentes estejam longe ou se afastando da pesca, isso não significa a perda do contato com a atividade pesqueira por completo, há uma vivência indireta pelo convívio com os pais, familiares e com a comunidade, onde, por meio de histórias, conversas, esse contato ajuda a moldar as percepções que eles têm sobre a pesca.

Os alunos escolhidos para fazer a pesquisa, estudam na Escola Municipal de Ensino Fundamental Minervina Carvalho dos Santos, localizada na sede do município de Quatipuru, que atende diversas comunidades localizadas na zona rural, entre elas a comunidade do Macaco, Taperinha do Borges, que estão mais próximas da sede municipal, o transporte até a escola ocorre por meio do ônibus escolar, que vai buscar e deixar os alunos em suas residências. Dependendo das localidades, os alunos devem estar esperando o ônibus desde as 6:00h da manhã. No percurso de casa até a escola e da escola até a casa, os alunos vão observando as diversas paisagens. O local onde moram possui paisagens que eles vivenciam, cada uma com atividades e funções diferenciadas das quais dependem para a sobrevivência.

Nas entrevistas, realizadas com os alunos em trabalho de campo, a vegetação é compreendida como a beleza de um determinado lugar, ela define a paisagem. Essa percepção revela o aparente, aquilo que é pictórico, a vegetação como sinônimo de natureza. A paisagem também remete sempre àquilo que a pessoa pode admirar, o que é bom, bonito e até mesmo o “legal”. Como aquilo que está ao redor das pessoas, do observador.

Com isso, os alunos percebem a paisagem como um lugar tranquilo, mostrando que, para ser paisagem para os alunos, deve haver um sentimento de paz, onde há gozo, o se sentir bem, até o silêncio ou os sons produzidos pela própria natureza. Essa percepção dos alunos da zona rural pode revelar a memória de onde eles moram, pelo fato de morarem na zona rural, local não tão integrado ao mundo

urbano e também por estar situado em locais mais remotos, onde os sons ouvidos são, normalmente, próprios da natureza, a calma e tranquilidade fazem parte do cotidiano desses alunos, diferente das cidades com seus movimentos de muitas pessoas, automóveis etc.

Quando perguntados sobre “Quais as paisagens que você mais gostava em Quatipuru?” As respostas foram mais precisas, porém, sempre evocando a natureza ou elementos naturais, como observado nas respostas dos alunos, representado a seguir pelo quadro 1.

Quadro 1. Respostas dos alunos a partir do questionário aplicados no trabalho de campo.

Qual a paisagem que você mais gosta em Quatipuru?	Número de respostas
O rio	10
O manguezal	17
Os campos infindáveis	5
As matas de terra firmes	5
Total	37

Fonte: do autor (2019).

O rio é o elemento natural mais citado nas entrevistas, citado principalmente pela sua beleza, tanto o rio Quatipuru quanto o Japerica, que são os dois rios mais importantes do município de Quatipuru. Contudo, outros rios são citados, como o rio Peruguara. Segundo os alunos, os rios são citados por serem locais limpos, como também, pelo fato de serem destinados ao lazer, onde são realizadas atividades recreativas, e que os adultos e os jovens usam para seu sustento a partir da atividade pesqueira.

As crianças se referiam, a partir das respostas e também pelos desenhos que faziam para representar as unidades de paisagem, sempre aos manguezais, campos inundáveis e às florestas, mata de terra firma e a vegetação secundária, mostrando assim um maior conhecimento desses ambientes. Isso se explica pelo fato de estarem sempre presentes em tais lugares, sozinhos, acompanhados pelos adultos ou por outras crianças. As outras unidades de paisagem não foram mencionadas pelos

alunos, como as várzeas, campos salinos e as restingas, fato que pode ser investigado, no momento, essa é uma questão que não pode ser respondida. Para os efeitos da presente pesquisa, serão analisadas apenas as percepções sobre os manguezais, ou o mangal como é conhecida pelas crianças.

O mangal, como é chamado localmente, é a área usada para o sustento da família, onde homens tiram dali o sustento, como caranguejeiros, o turu (*Teredo nevalis*), molusco apreciado na culinária local e na zona do salgado como um todo, ostras, dentre outros peixes. Contudo, há muitos símbolos em torno do manguezal, entidades que existem e que têm a finalidade de proteger o mangal, punindo, quando necessário, pessoas que entram na referida unidade de paisagem sem autorização, ou extrai de forma predatória os recursos ali existentes. Acreditamos que pelo fato de os manguezais serem abundantes no município, assim como a pesca de peixes, a captura de caranguejos e pelos elementos e apetrechos de pesca estarem sempre visíveis, cria-se um imaginário que, segundo Torres (2004), referindo-se ao Abade, um “espírito” da pesca.

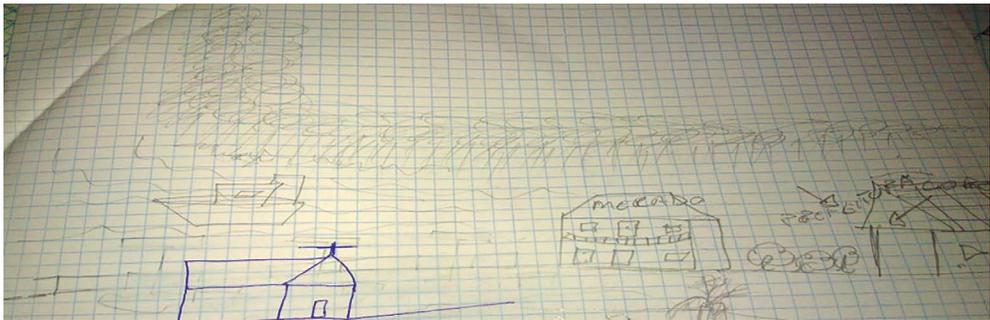
Os pescadores reparando redes penduradas nas árvores, as canoas e seus ocupantes no vai-vem do estuário, o movimento do mercado, homens carregando peixes da partilha, o burburinho das crianças, as conversas e o dominó do fim da tarde, as conversas na frente da casa, o movimento da taberna. Mesmo à noite quando esses elementos estão escondidos na escuridão a familiaridade com po-po-po do motor, o barulho dos remos na água, as vozes na madrugada daqueles que vão em direção ao porto, permitem aos que estão em terra identificar os parentes, amigos, conhecidos até passos e vozes estranhas daqueles que passam. Existe um “espírito” da pesca que não cessa de nos lembrar que essa sociedade se perpetua numa criação contínua através das gerações, com o sentimento de que esse lugar de que esse lugar “todo mundo vive da pesca” (TORRES, 2004, p. 131).

Verifica-se essa tendência em Quatipuru, e está expressa em croquis das crianças, como representa a figura 3, onde pode-se observar o destaque para o rio, com uma embarcação pequena, possivelmente para representar a atividade pesqueira. O “espírito” da pesca, que Torres menciona, está presente no

imaginários dos alunos, pela vivência e o contato direto com a realidade imediata, embora não esteja presente na atividade da pesca, ainda assim, ela está presente por meio de atividades de ajuda, com a observação e através das histórias contadas pelos mais velhos.

Observa-se, na imagem, a curva que o rio faz em frente a cidade, na orla; e riscos com desenhos circulares representando a vegetação de manguezal, assim como outros elementos, a igreja, o mercado municipal e a prefeitura, os elementos construídos pela sociedade, que mostra não só a importância pelas suas funções, mas também revelando a importância simbólica, pois a igreja, um local sagrado, onde muitos vão para realizar as atividades religiosas, o mercado na aquisição de produtos por vendas e trocas, e a prefeitura como símbolo político. A partir desse desenho, fica exposto como o manguezal ganha uma forte relevância e até mesmo destaque, revelando, assim, a interação e conhecimento com esse ambiente.

Figura 3. Representação do manguezal e do rio.



Fonte: do autor, 2016.

Na figura 4, observa-se crianças brincando na área de manguezal, apanhando crustáceos para pescaria, não para a pesca comercial ou para o sustento, mas como atividade recreativa, como brincadeira, reproduzindo as experiências aprendidas com os mais velhos. Possuem a baladeira, instrumento rudimentar que serve para a caça e captura de aves de pequeno porte, influenciados pelos adultos com a atividade da caça, servindo como sustento e aquisição de alimentos, porém, a captura de aves tem o propósito recreativo, embora, para a nossa sociedade, seja considerado incorreto.

O local não transmite medo, embora seja inóspito para as crianças devido aos perigos a que estão expostos como subida da maré, presas de animais peçonhentos etc., no entanto, como conhecem cada parte, demonstram profunda familiaridade com aquele ambiente. Esses conhecimentos empíricos são adquiridos na vivência e convivências com os adultos, pois muitos têm seu primeiro contato com o manguezal quando são levado pelos pais ou algum membro da família para ajudar em determinadas tarefas ou apenas para acompanhar e brincar. E é assim, observando, ajudando, adquirem os conhecimentos sobre a dinâmica do manguezal.

Figura 4. Crianças coletando crustáceos no mangue



Fonte: do autor, 2016.

Porém, sobre as percepções em relação ao manguezal, descritas acima, para a maioria dos alunos ela não é tão romântica, e variam em descrições, como: belo, lugar de sustento, lugar para trabalhar, a representação do município. Em estudo sobre a representação da paisagem com alunos do quinto e sexto ano de escolas municipais em Goiânia (GO), Cavalcanti chega à conclusão diversa a dos alunos descritos acima, os alunos têm uma visão estereotipada da paisagem com base no senso comum, como mostra o fragmento abaixo:

Observa-se nesses depoimentos que a ideia de paisagem que está sendo construída por essas crianças é estereotipada, é uma imagem, é um lugar idealizado, idílico. Não parece ser um lugar real, onde vivem pessoas comuns. É, além disso, uma imagem estática, que não apresenta dinâmica, que não se transforma sem deixar de ser paisagem. Ou seja, a imagem de paisagem para a maioria desses alunos parece ser de uma estampa de parede, retrato de “folhinha”, um quadro do tipo comumente é encontrado, pendurado em paredes de casas populares (CAVALCANTI, 2007, p. 49).

Embora a paisagem se torne um conceito influenciado pelo senso comum, alguns elementos apontados pelos alunos fazem referência a conceitos científicos. A paisagem, como sinônimo de vegetação ou de natureza, é a base para o entendimento do ramo da Geografia Física, pois, segundo a perspectiva de Bertrand, “a vegetação se comporta como síntese do meio” (BERTRAND, 1971, p. 142). Resumir a paisagem em vegetação ou em natureza, no sentido biológico, é simplificar o conceito. Colocando o homem a parte da natureza, como se o ser humano não construísse ou representasse uma paisagem (BERTRAND, 1971).

A perspectiva ecológica também é apresentada nas falas e percepções dos alunos. Embora a mídia mostre a degradação ambiental de alguns ecossistemas e o fim de alguns recursos naturais, por exemplo, a água, a paisagem não se esgota e não deixa de existir por conta disso. A sociedade, ao produzir seu espaço geográfico, cria suas paisagens e, conseqüentemente, atribui um conjunto de símbolos. Portanto, a paisagem, para existir, não necessita exclusivamente de elementos naturais, mas a sua existência é imprescindível para a paisagem cultural, já que é uma construção tanto material como simbólica para a sociedade.

Porém, a paisagem não é formada apenas por atributos naturais, por elementos da natureza como florestas, rios, lagos etc. Há a contribuição do trabalho humano. Construindo, transformando o espaço, nessa perspectiva:

A paisagem traz a marca das atividades produtivas dos homens e de seus esforços para habitar o mundo, ao adaptá-lo às suas necessidades. Ela é marcada por suas técnicas materiais que a sociedade domina e é moldada para responder às convicções religiosas, às paixões ideológicas e às preferências ideológicas dos grupos. Ela constitui, assim, um documento chave para a compreensão das culturas, o único que, frequentemente, subsiste das sociedades do passado (CLAVAL, 2014, p. 22-23).

O homem e a natureza se relacionam pela organização social. Essa organização é a base para manutenção da vida, pois é a partir, dessa organização, os percursos naturais disponíveis nas paisagens são apropriados, materialmente ou simbolicamente, já que o homem “não é indiferente à qualidade dos ambientes nos quais vivem” (CLAVAL, 2014, p. 321).

Embora a paisagem seja um reflexo de uma determinada cultura e das ações humanas ali existentes, ela nunca revela fielmente a totalidade da cultura. Os elementos que compõem cada paisagem foram elaborados e ali postos por diversos agentes e, em tempos diversos, vêm sofrendo influências externas. Hoje, as maiores influências são as mídias, com diversas informações, contribuindo com a formação de opiniões e a divulgação de conhecimentos, assim como influências sobre percepções.

O campo cognitivo do aluno nessa faixa etária já se apresenta aberto a uma maior complexidade para que ele possa compreender o papel da mídia, por exemplo. Seu imaginário já é capaz de lançá-lo a uma relação de espaço e tempo mais complexa relativizar o próximo e imediato, o distante e o mediato na relação com os lugares (PCN, 1998, p. 51).

A paisagem pode ser valorizada, ou não, pela cultura. Os elementos da paisagem que mais foram valorizados pelos estudantes que participaram da presente pesquisa foram os rios, o manguezal e as florestas. Como dito anteriormente, são ambientes onde muitos têm sua vivência por meio de práticas de lazer ou por acompanhar adultos em atividades para obtenção de alimento e renda. Porém, quando outros valores forem impostos ali, sobre esses elementos, a relação também mudará, assim como as percepções desses lugares.

Considerações finais

Não há um limite rígido entre o brincar e as atividades desenvolvidas pelas crianças, que vão servir, de certo modo, à reprodução social e material das famílias, como, por exemplo, as meninas brincam de casinha e aprendem a tomar conta dos irmãos mais novos, a cuidar da casa e assim por diante, enquanto os meninos podem brincar no mangue, na praia, no rio e até acompanham os adultos em atividades que, no futuro, possivelmente realizarão. Embora as meninas fiquem mais restritas dentro de casa, isso não significa que elas possuem uma percepção da paisagem diferente dos meninos, mostrando que vivenciam tais ambientes, porém, de uma forma menos intensa que os meninos, pela passagem em tais ambientes e por ouvir as conversas dos adultos.

A percepção e atitudes estão vinculadas aos sentidos das pessoas, a memória também. O homem é um ser social e cultural, traz consigo valores forjados a partir de contatos externos e com o grupo ao qual faz parte, as crianças inseridas nesse universo também trazem valores, percepções e atitudes diferenciadas das unidades de paisagem onde estão. Assim, apresentam um grande conhecimento e funcionamento dos processos ecológicos de determinadas áreas.

O ensino de geografia é importante para desenvolver o senso crítico, formar cidadão conscientes dos seus direitos e deveres perante o espaço onde vivem. Portanto, levar em consideração as percepções das paisagens que os alunos possuem, as diferentes atividades realizadas por eles no espaço, é essencial para que seja compreendida a relação entre sociedade e natureza, que é o objetivo das análises geográficas. O ensino de geografia, para se tornar eficaz, deve levar em conta os processos sociais e culturais de cada aluno, pois aluno é o centro do processo de ensino aprendizagem, e com isso os conteúdos ganharão outro significado, um sentido vivo, onde as modificações das paisagens serão compreendidas como um processo natural, social e cultural. A paisagem será percebida como construção, em que os alunos contribuem de forma ativa.

Referências

BERTRAND, G. PAISAGEM E GEOGRAFIA FÍSICA GLOBAL: UM ESBOÇO METODOLÓGICO. **CADERNOS DE CIÊNCIAS DA TERRA**. SÃO PAULO, N. 13, 27P. 1971.

BRASIL. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. BRASÍLIA: MEC/SEB. DISPONÍVEL EM: [HTTP://BASENACIONALCOMUM.MEC.GOV.BR](http://basenacionalcomum.mec.gov.br). ACESSO EM: 13 DEZ. 2019.

CAVALCANTI, L. S. **GEOGRAFIA, ESCOLA E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO**. 10.ED. CAMPINAS, SP: PAPIRUS, 2007

CLAVAL, P. **A GEOGRAFIA CULTURAL**. 4.ED. FLORIANÓPOLIS, SC: EDUFSC, 2014.

CARDOSO, L. F. C. O COTIDIANO DA CRIANÇA EM UMA COMUNIDADE PESQUEIRA. IN: FURTADO, L. G.; QUARESMA, H. D. A. B. (ORGS.). **GENTE E AMBIENTE NO MUNDO DA PESCA ARTESANAL**. BELÉM: 153-172. MUSEU PARAENSE EMÍLIO GOELDI, 2002

DARDEL, E. **O HOMEM E A TERRA: NATUREZA DA REALIDADE GEOGRÁFICA**. SÃO PAULO, SP: PERSPECTIVA, 2015.

DIEGUES, A. C. S. **O MITO MODERNO DA NATUREZA INTOCADA**. SÃO PAULO, SP: HUCITEC, 1996.

FURTADO, L. G. INFORMES HISTÓRICOS SOBRE OS USOS SOCIAIS DOS ECOSISTEMAS ESTUARINOS PELOS RIBEIRINHOS DA AMAZÔNIA. IN: TRABALHOS APRESENTADOS NO **2º WORKSHOP DO PROGRAMA RENAS**, BELÉM, 2000, p. 75-84.

IBGE. **HABITANTES POR MUNICÍPIO – BRASIL – 2010**. RIO DE JANEIRO: IBGE, 2010

OLIVEIRA, M. K. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM. IN. **VYGOTSKY APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO: UM PROCESSO SÓCIO-HISTÓRICO**. 4.ED. SÃO PAULO, SP: SCIPIONE, 2002, p. 55-79.

RIBEIRO NETO, B. S. MAPEAMENTO GEOECOLÓGICO DA COSTA ATLÂNTICA AMAZÔNICA APLICADO AO MUNICÍPIO DE QUATIPURU? PARÁ, BRASIL. IN: **XV SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SENSORIAMENTO REMOTO**. 2011, CURITIBA - PR.

SANTOS, C. R. G.; SENNA, C. S. F. REPRESENTAÇÃO DA PAISAGEM E APROPRIAÇÃO DOS RECURSOS NATURAIS POR COMUNIDADES TRADICIONAIS NA AMAZÔNIA: ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE QUATIPURU/PA. IN: **3º CO-LÓQUIO IBERO-AMERICANO PAISAGEM CULTURAL: PATRIMÔNIO E PROJETO**. BELO HORIZONTE: IEDS, MACPS, IPHAN, 2014.

SANTOS, C. R. G.; SENNA, C. S. F. ANÁLISE DA PAISAGEM A PARTIR DAS PRÁTICAS SÓCIO-CULTURAIS DE COMUNIDADES TRADICIONAIS LITORÂNEAS EM QUATIPURU-PARÁ. IN: **XI ENANPEGE, PRESIDENTE PRUDENTE**, 2015, p. 6211-6221.

SENN, C.S.F.; OLIVEIRA, D. S.; ABSY, M. L. COMPOSIÇÃO, ABUNDÂNCIA E DIVERSIDADE DE TIPOS POLÍNICOS EM PALEOAMBIENTES HOLOCÊNICOS DO ESTUÁRIO DO RIO MARAPANIM, ESTADO DO PARÁ. IN: MENDES, A.C; PROST, M. T; CASTRO, E. (ORGS.). **ECOSSISTEMAS AMAZÔNICOS: DINÂMICAS, IMPACTOS E VALORIZAÇÃO DOS RECURSOS NATURAIS**. BELÉM: MUSEU PARAENSE EMÍLIO GOELDI, 2011, p. 77 – 97.

TORRES, V. L. S. **ENVELHECIMENTO E PESCA: REDES SOCIAIS NO ESTUÁRIO AMAZÔNICO**. BELÉM, PA: CEJUP, 2004.

TUAN, Y. **TOPOFILIA: UM ESTUDO DA PERCEPÇÃO, ATITUDES E VALORES DO MEIO AMBIENTE**. LONDRINA, PR: EDUEL, 2012

UNICEF. **ECA 25 ANOS: AVANÇOS E DESAFIOS PARA A INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA NO BRASIL**. [S.L]: UNICEF, 2015.

Sobre os autores

Adolfo da Costa Oliveira Neto - Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista (PPGG/UNESP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Estado do Pará (PPGG/UEPA) e da Universidade Federal do Pará (PPGEO/UFGPA). Líder do Grupo de pesquisa em Ensino de Geografia nos países subdesenvolvidos (GPEG/UFGPA). Contato: adolfoneto@ufpa.com

Aiala Colares Couto - Geógrafo, Doutor em Ciência do Desenvolvimento Socioambiental (UFGPA). Professor Assistente IV do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Estado do Pará (PPGG-UEPA).

Benedito Ely Valente da Cruz - Doutor em Geografia/Professor do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Estado do Pará. Contato: bvalente7@uepa.br

Cássio Rogério Graças dos Santos - Licenciado e Bacharel em Geografia e Especialista no Ensino de Geografia pela Universidade Federal do Pará. Contato: cassiojero93@gmail.com.

Cátia Oliveira Macedo - Professora Adjunta IV da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e Instituto Federal de Educação do Pará (IFPA); integrante dos programas de Pós-Graduação em Geografia PPGG/UEPA/DFCS e Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT/IFPA. Líder do Grupo de Pesquisa Territorialização Camponesa na Amazônia (GPTECA/UEPA). Contato: ccatiammacedo@gmail.com

Elson Mateus Monteiro Sousa - Mestrando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Estado do Pará (PPGG/UEPA). Licenciado em Geografia (UEPA). Bolsista de mestrado da Fundação Amazônia Paraense de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA). Integrante do Grupo de Estudos Indígenas da Amazônia (GEIA/UEPA). Contato: el-sont2015@gmail.com

Érica Cristina Santos Souza - Licencianda em Geografia (UEPA). Bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) em Geografia.

Eugênio Edberson Trindade Júnior - Bacharel em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Especialista no Ensino de Geografia pela Universidade Federal do Pará – UFPA e Mestrando em Educação Pela Universidade do Estado do Pará – UEPA. Contato: eugenio.@hotmail.com

Fabiano de Oliveira Bringel - Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE; Professor do Curso de Geografia da Universidade do Estado do Pará - UEPA; Pesquisador ligado ao ITHA - Instituto de Teoria e História do Anarquismo, a Rede de Pesquisadores em Geografia (Socio)Ambiental RP-G(S)A; e compõe o Grupo de Trabalho Pensamento Geográfico Crítico Latino Americano (GT PGCL - CLACSO) . Coordenador do Grupo de Pesquisa Territorialização Camponesa na Amazônia - GPTECA/UEPA e do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Espaço e Campesinato - LEPEC/UFPE. Contato: fabianobringel@uepa.br

Francisco Wagner Urbano - Mestrando em Geografia/ Discendente do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Estado do Pará. Contato: wagnerurbano88@hotmail.com

Haieny Nazaré Reis Santos - Mestre em Antropologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Licenciada em Geografia (IFPA). Professora da Licenciatura Intercultural Indígena (UEPA). Contato: Haienysantos@yahoo.com.br

Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar - Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente da Universidade do Estado do Pará (UEPA); Coordenadora do Núcleo de Formação Indígena (NUFI/UEPA) e Líder do Grupo de Estudos Indígenas da Amazônia (GEIA/UEPA). Contato: joelmaalencar@uepa.br

Jorge Oliveira Costa - Licenciando em Geografia (UEPA). Bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) em Geografia.

Lucas Araújo Souza - Graduando em Geografia pela UEPA. Bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPQ).

Luciana Martins Freire - Docente Adjunta da UFPA - Faculdade de Geografia / Campus Ananindeua Doutora em Desenvolvi-

mento e Meio Ambiente - PRODEMA/UFC, Mestre, Bacharel e Licenciada em Geografia pela UEC. Contato: lucianamf@ufpa.br

Maílson Lima de Nazaré - Mestrando em Estudos Antrópicos na Amazônia na Universidade Federal do Pará, graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (2005) e Especialista em Saberes Africanos e Afro-Brasileiros na Amazônia/UFPA. Teve atuação na Coordenação de Políticas de Igualdade Racial do Estado do Pará, na Divisão de Regularização Fundiária da Superintendência do Patrimônio da União e como Secretário Municipal de Meio Ambiente e tem experiência na área de Educação Básica e Superior com ênfase em Gestão, Planejamento e Docência. É membro do Grupo de Pesquisa Estudos Socioambientais Costeiros da Universidade Federal do Pará e do Grupo de Pesquisa em Educação e Meio Ambiente na Universidade do Estado do Pará, com dedicação a estudos e pesquisas sobre Impactos Ambientais, Saberes, Natureza, Educação e Meio Ambiente que envolvem as Comunidades Rurais, Tradicionais, das Florestas, assim como questões Agrárias na Amazônia.

Paulo Olívio Correa de Aquino Junior - Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA/UFPA). Membro do Grupo de Pesquisa Territorialização Camponesa na Amazônia (GPTECA/UEPA) e do ReEXISTERRA (NAEA/UFPA). Contato: paulocorrea.sj@gmail.com.

Pedro Henrique Gomes de Almeida - Bolsista de Iniciação Científica – PIBIC/UEPA. Graduando do Curso de Licenciatura Plena em Geografia, da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Contato: pedroalmeidageo@gmail.com

Rafael Benevides de Sousa - Professor Adjunto da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, *Campus* Xinguara. Contato: benevidessousa@gmail.com.

Sâmmyla Cyndy de Oliveira Neves Pereira - Mestranda em Geografia/ Discente do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Estado do Pará-UEPA-Belém. Contato: sammyla15@gmail.com.

Stéphanie Oliveira da Silva - Bolsista de Iniciação Científica – PIBIC/FAPESPA. Graduada do Curso de Licenciatura Plena em Geografia, da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Contato: stephanieolvr@hotmail.com

Vanderson Viana Rodrigues - Mestrando em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia-PPGG da Universidade do Estado do Pará-UEPA-Belém/PA; Esp. em Meio Ambiente, Desenvolvimento e Sustentabilidade, pela Universidade Cândido Mendes-UCAM; Graduado em Geografia Licenciatura, pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre a Questão Agrária e Movimentos Sociais – GEPQAM/UEMA e do Grupo de Pesquisa Territorialização Camponesa na Amazônia - GPTECA/UEPA. Contato: vanderson2016rodrigues@gmail.com



A Coleção Beira se direciona às problemáticas socioespaciais, sobretudo da região amazônica, buscando contribuir para a compreensão das realidades e processos resultantes da relação sociedade-natureza. Abrange obras acadêmicas cujas preocupações estão voltadas a questões como: dinâmicas e problemáticas ambientais; gestão ambiental e saneamento; recursos hídricos; produção do espaço urbano; redes urbanas e urbanização; planejamento e gestão de cidades; pobreza, desigualdades socioespaciais e segregação socioespacial; violência, territorialidades e segurança pública; dinâmicas e configurações territoriais; produção cartográfica; ensino de geografia; identidades territoriais; relação campo-cidade; dinâmicas regionais e regionalização; campesinato e movimentos sociais; transição agroecológica e inovação tecnológica; (des)envolvimento territorial; gênero, espacialidades e territorialidades; movimentos sociais insurgentes. E, assim, a coleção busca oferecer instrumentos para se pensar em elaboração e avaliação de políticas públicas, práticas, costumes, dentre outros, tendo como finalidade promover a justiça social e espacial.

