

Rede Integra**SUL**

**Integração no Sul Global: Territórios, Ambiente,
Saberes, Educação e Políticas Públicas em Foco**

Organizadores(as):
Jacqueline Cunha da Serra Freire
Odair Barros-Varela
Mariza Felipe Assunção
Ricardo Theophilo Folhes

**Cabo Verde - África
2019**

UNIVERSIDADE
CABO VERDE
uni

NAEA
EDITORA

Integração no Sul Global: Territórios, Ambientes, Saberes, Educação e Políticas Públicas em Foco

Organizadores/as

Jacqueline Cunha da Serra Freire

Odaír Barros-Varela

Mariza Felipe Assunção

Ricardo Theophilo Folhes



Praia – Cabo Verde
2019



Universidade Federal do Pará – UFPA

Reitor: **Emmanuel Zagury Tourinho**
Vice-Reitor: **Gilmar Pereira da Silva**
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação: **Maria Iracilda da Cunha Sampaio**

Núcleo de Altos Estudos Amazônicos – NAEA

Diretor Geral: **Durbens Martins Nascimento**
Diretor Adjunto: **Silvio José de Lima Figueiredo**

Editora

Editor-Chefe: **Durbens Martins Nascimento**
Diretor Executivo: **Albano Rita Gomes**

Conselho Científico

Presidente - Prof. Dr. **Durbens Martins Nascimento** – Universidade Federal do Pará
Vice-Presidente - Prof. Dr. **Silvio José de Lima Figueiredo** – Universidade Federal do Pará
Prof^ª. Dr^a. **Ana Paula Vidal Bastos** – Universidade de Brasília
Prof. Dr. **Carlos Alberto Mejías Rodriguez** – Universidad de La Habana, Cuba
Prof. Dr. **Germán Alfonso Palacio Castañeda** – Universidad Nacional de Colombia, Letícia
Prof. Dr. **Julien Meyer** – Université Grenoble Alpes, CNRS, GIPSA-lab, France
Prof. Dr. **Josep Pont Vidal** – Universidade Federal do Pará
Prof^ª. Dr^a. **Maria Manuel Rocha** Teixeira Baptista – Universidade de Aveiro, Portugal
Prof. Dr. **Miguel Pinedo-Vasquez** – Columbia University – New York, EUA
Prof. Dr. **Ronaldo de Lima Araújo** – Universidade Federal do Pará

Coordenação de Comunicação e Difusão Científica
Durbens Martins Nascimento

Universidade de Cabo Verde - Uni-CV

Reitora: **Judite Medina do Nascimento**
Vice-Reitora para a Extensão Universitária: **Astrigilda Pires Rocha Silveira**
Vice-Reitor para o Ensino, Formação e Inovação Pedagógica: **João Gomes Cardoso**
Pró-Reitor de Investigação e Inovação Tecnológica: **Aristides Lopes Silva**
Pró-Reitor de Ação Social, Assuntos Estudantis e Cultura Universitária: **Mário José Carvalho de Lima**
Adminstrador-Geral: **Iderlindo da Costa de Pina**
Directora de Gabinete: Carmen Paris

Edições Uni-CV

Diretora dos Serviços de Documentação e Edições: **Maria Salomé Miranda**

Design da Capa: **Kamila Oliveira; Raquel Moraes**
Revisão: **Elisandra Nunes Pereira; Hilton P. Silva; Mariza Felipe Assunção**
Diagramação: **Cleyson Chagas**
Apoio Editorial: **Albano Rita Gomes**

**Integração no Sul Global: Territórios, Ambientes, Saberes, Educação e Políticas
Públicas em Foco**

Ficha Catalográfica:

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Biblioteca do NAEA/UFPA-Belém-PA

161

Integração no Sul Global: territórios, ambiente, saberes, educação e
políticas públicas em foco [recurso eletrônico] /
Organizadores: Jacqueline Cunha da Serra Freire ... [et al.] ; Rede
Interdisciplinar de Pesquisa e Diálogos no Sul Global. — Dados
eletrônicos. — Belém : NAEA ; Cabo Verde: Edições Uni-CV, 2019.

Modo de acesso: <http://www.naea.ufpa.br/naea/novosite/livro>

Inclui bibliografia

ISBN: 978-85-7143-196-6 (Ed. Naea)

ISBN: 978-989-8707-64-2 (Uni-CV)

1. Cooperação universitária. 2. Ensino superior - Amazônia - Cooperação
internacional. 3. Ensino superior - África - Cooperação internacional. 4.
Abordagem interdisciplinar do conhecimento. I. Freire, Jacqueline Cunha
da Serra, org. II. Rede Interdisciplinar de Pesquisa e Diálogos no Sul Global.

CDD 22. ed. – 378.104

Elaborado por Maria do Socorro Barbosa Albuquerque – CRB-2/871

© Direitos Reservados à Editora NAEA
Av. Perimetral, nº 1 - Campus Universitário do Guamá, CEP: 66.075-750
Belém, Pará, Brasil
(91) 3201-7231 | editora_naea@ufpa.br

ORGANIZADORES/AS

Jacqueline Cunha da Serra Freire

Doutora em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA) da Universidade Federal do Pará (UFPA), na Amazônia brasileira. Professora da UFPA, na Faculdade de Formação e Desenvolvimento do Campo (FADECAM), Campus de Abaetetuba. Vice-presidente da Associação Internacional de Ciências Sociais e Humanas de Língua Portuguesa (AILPcsh). Coordenação da Rede Interdisciplinar de Pesquisa e Diálogos no Sul Global (Rede IntegraSUL). Membro do Centro de Estudos Sociais Amílcar Cabral (CESAC, Guiné Bissau). Foi Professora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), na qual atuou como Pró-reitora de Graduação (PROGRAD), Coordenadora Institucional e de Área do PIBID/CAPES. Atua com pesquisa e extensão em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES) e instituições diversas de países africanos. Atuou como Consultora Internacional na área de educação no Instituto Universitário de Educação (IUE) em Cabo Verde; no UNICEF e INDE na Guiné Bissau.

Mariza Felipe Assunção

Doutora em Educação pelo do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA. Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará. É Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará no Campus de Abaetetuba. Coordenadora do Laboratório de Avaliação, Sistema Trabalho e Regulação Docente - LASTRO e do GESTO - Grupo de Estudos em Trabalho e Organização Docente, ambos no Campus de Abaetetuba. Membro da AILPcsh. Atua principalmente nos seguintes temas: Trabalho docente, política educacional, avaliações externas e gestão educacional.

Odair Barros-Varela

Professor Auxiliar da Universidade de Cabo Verde (Uni-CV). Director Académico do Mestrado em Integração Regional Africana (MIRA) e do Mestrado em Relações internacionais e Diplomacia Económica (RIDE) da Uni-CV. É Presidente do Centro de Produção e Promoção de Conhecimentos (CeProK - Cabo Verde). Investigador Integrado do Centro de Estudos sobre África e Desenvolvimento (CEsA - Portugal) e investigador associado do Conselho para o Desenvolvimento da Pesquisa em Ciências Sociais em África (CODESRIA-Senegal); Membro fundador da Academia de Ciências e Humanidades de Cabo Verde (ACH-CV).

Ricardo Theophilo Folhes

Doutor em Geografia pelo Instituto de Altos Estudos da América Latina, Universidade Paris 3 Sorbonne Nouvelle (2016), realizado em cotutela com o Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais da Universidade Federal do Pará (UFPA) na área de concentração Dinâmica Socioambiental na Amazônia. Pós-doutorado em economia no Instituto de Ciências Sociais Aplicadas da UFPA. Professor Adjunto da Universidade Federal do Pará, no Núcleo de Altos Estudos Amazônicos / NAEA / UFPA. Vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido. Membro da Coordenação da Rede Interdisciplinar de Pesquisa e Diálogos no Sul Global - Rede IntegraSUL. Atua com pesquisas em desenvolvimento rural, mobilidade territorial e dinâmica agrária e fundiária.

Sumário

Apresentação	11
Prefácio	15
Rede IntegraSUL: tecitura de elos que entrelaçam universidades e instituições parceiras no Sul global <i>Jacqueline Cunha da Serra Freire; Hilton P. Silva; Mariza Felipe Assunção</i>	19
África: o berço da modernidade: uma visão do território e da legalidade a partir da contra-colonialidade <i>Odair Barros-Varela</i>	41
Educação, Territórios, Identidades e Diversidade no Sul Global	
Cooperação Sul/Sul no campo educativo: intercâmbio e diálogo intercultural entre a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e a Universidade Jean Piaget de Cabo Verde (UniPiaget) <i>Gertrudes Silva de Oliveira</i>	66
Negritude e direito à diferença na educação superior: estudos de acesso e permanência de alunos quilombolas na Universidade Federal do Pará <i>Débora Alfaia da Cunha; Assunção José Pureza Amaral</i>	84
Desafios e possibilidades de ensinar e aprender Química: reflexões sobre ensino secundário em Guiné-Bissau a partir da formação de professores <i>Domingos Quadé; Elisangela André da Silva Costa; Elcimar Simão Martins; Alexandrino Moreira Lopes</i>	99
Regulação educacional: na esteira das avaliações externas e da gestão por resultado <i>Mariza Felipe Assunção</i>	113
Atitudes face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, práticas inclusivas e percepção as autoeficácia dos professores: Um estudo na escola do ensino básico dos pioneiros-beira, Moçambique <i>Edú Rafael Domingos Manuel</i>	124
Mari Errê Arrá: manifestações religiosas afro-brasileiras nos sentidos das Linguagens Poéticas <i>Benedito Lelio Caldas Costa; Vilma Aparecida de Pinho</i>	140

Diálogos sobre educação escolar indígena e sustentabilidade na perspectiva do povo Kanindé de Aratuba Ceará-Brasil <i>Luana Mateus de Sousa; Alexandrino Moreira Lopes; Sinara Mota Neves de Almeida; Elcimar Simão Martins</i>	156
Cooperação educacional no Sul global: as boas-práticas na formação de educadores em Cabo Verde <i>Florenço Varela</i>	166
Feminismo decolonial, interseccionalidade e educação intercultural <i>Joyce Otânia Seixas Ribeiro; Maylana Emanuelle Pereira dos Santos; Clarice Almeida dos Santos</i>	179
A construção de paradigmas e as relações de poder: transversalizando no Sul Global <i>Josimere Serrão Gonçalves; Maria Antonia Paixão Feitosa; Vilma Nonato de Brício</i>	189
Processo de construção da identidade coletiva da juventude quilombola de Itaboca – PA <i>José Rodrigo Pontes dos Santos; Assunção José Pureza Amaral</i>	204
Cooperação internacional, desenvolvimento e educação superior <i>Sonia Fonseca Gama; Marcela Vecchione Gonçalves</i>	218
A prática pedagógica dos professores no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) Prof ^a Maria Oscarina Silva Pereira <i>Andréa dos Santos Rodrigues; Mariza Felipe Assunção</i>	241
Negritude, prática pedagógica e educação escolar quilombola <i>Fábio Coelho Pinto; Vilma Aparecida de Pinto</i>	261
“O Lá e o Aqui”: a presença de estudantes africanos/as na UNILAB e suas redes de sociabilidades, integração e representatividade de cultura(s) <i>Antonio Gislailson Delfino da Silva</i>	278
Formação Superior em Educação do Campo no Baixo Tocantins-PA: o papel das práticas pedagógicas <i>Francinei Bentes Tavares; Afonso Welliton de Sousa Nascimento; Yvens Ely Martins Cordeiro</i>	295

Dimensões das Relações Socioambientais e Urbano-Rurais: Territórios, Conexões e Utopias

Ciclone Idai em países da África Austral: desastre natural ou socionatural? 308
Alfiado Victorino

Direitos territoriais, dinâmicas socioambientais e mobilidade espacial na Amazônia: práticas, leis e utopias 329
Ricardo Folhes; Ana Claudia Cardoso

As relações campo-cidade no Sul Global. Desafios e inovação socioespacial 342
Michel Lesourd

Relações entre o urbano e o rural: análise da prática da agricultura urbana em Vitória da Conquista -BA/Brasil 367
Fernanda Viana de Alcântara; Antonio Francisco Silva Correia; Lucas Aguiar Tomaz Ferreira; Mateus Costa Santos

Cátedras Unesco e reservas da biosfera: parcerias estratégicas entre dois programas da UNESCO em busca do desenvolvimento 384
Luis E. Aragón

Práticas sustentáveis: biodigestor na agricultura familiar em Cabo Verde 400
Alexandrino Moreira Lopes; Olienaide Ribeiro de Oliveira Pinto; Elcimar Santos Martins; Juan Carlos Alvarado Alcócer

“Fazer farinha é tarefa de gente teimosa”: interfaces entre o trabalho e a educação popular nos espaços urbanos e rurais da Amazônia 414
Ma. Isabell Theresa Tavares Neri

Territórios tradicionais na Amazônia brasileira e a resistência pela proteção da sociobiodiversidade 430
José Heder Benatti

As políticas públicas sociais no Brasil: o Programa Bolsa Família como alternativa para saída da situação de extrema pobreza das famílias na comunidade Boa Fé, município de Mojuí dos Campos, estado do Pará – Brasil 438
Ádria Oliveira dos Santos; Tiago da Silva Matos; Leila de Fátima de Oliveira Monte

Nação, Política, (De) Colonialidade e Diversidade: Marcadores Sociais da Diferença, Memórias, Percepções e Interseccionalidade no Sul Global

Marcadores sociais da diferença: um olhar na perspectiva histórica da construção da desqualificação do “Outro” em Moçambique Colonial e Pós-colonial 455

Albertina Carlos Franco; Laurinda Guizado Malunguissa Chicapula

NEAB e LAAB – Ações voltadas às relações étnico-raciais no Campus Universitário de Castanhal-UFPA-Brasil <i>Assunção José Pureza Amaral; Débora Alfaia da Cunha</i>	466
Entre o véu e o biquíni: gênero, religião e nação nas Ilhas Maldivas <i>Fabiano Gontijo</i>	483
Partir de Amílcar Cabral para não partir de zero: Guiné-Bissau e a necessidade de produção de conhecimento local como forma de imprimir respostas para os desafios do presente e do futuro <i>Tamilton Gomes Teixeira</i>	507
Quilombo do Rosa: etnogênese e territorialidade de uma comunidade quilombola na Amazônia brasileira <i>David Junior de Souza Silva</i>	523
“Paradigmas identitários a partir do Sul-Global”: a questão da xenofobia na África do Sul - procurando explicações históricas e sociais na atualidade <i>Tiago Tendai Chingore; Lurdes Manuel Semente Chicote</i>	539
Os diálogos contemporâneos entre o Catolicismo e a cultura como um desafio epistemológico <i>Adilson F.C. Semedo</i>	553
Políticas, percepções e práticas de informação no Sul Global: um projeto para preservar os arquivos na Guiné-Bissau <i>Shirley Carvalhêdo Franco</i>	569
Memória social do Quilombo do Rosa: o sentido do passado na legitimação da luta contemporânea pelos direitos étnicos <i>David Junior de Souza Silva</i>	581
As mídias digitais e o acesso as informações em São Tomé e Príncipe <i>Jeremias Castro</i>	597
Aprendendo com as Filhas de Cacheu na Guiné Bissau: o que África e suas mulheres me ensinam? <i>Lilian Galvão</i>	617
Ensaio Fotográfico	
Crianças da Guiné-Bissau: a arte de sorrir, mesmo quando o mundo diz que não <i>Hilton P. Silva</i>	631

APRESENTAÇÃO

*Do cimo dos telhados vejo
coisas atiradas sobre o mundo:
um livro a arder num incêndio
valente (...)*

*O quê?! Dizei-me que a hora
é de desastres?*

*Então retiro-me,
senhor, e vou aprender com
os rebanhos as razões do justo
caminhar, que é deveras a causa
desta invisível harmonia.*

José Luiz Tavares, poeta cabo-verdiano

... Assim, revelam-se a mim as palavras. Elas são como lâmpadas acesas ao longo e às margens do rio da existência. Como faróis elas dão sentido e sentimentos ao mundo... Cada palavra é a alma comprimida do universo... O ler é criar com os olhos. Escrever com os olhos... Ler é envolver-se... Ler é a felicidade do olhar ...

Paes Loureiro¹, poeta amazônico

Dois fragmentos de poemas sobre os sentidos e significados que ler e escrever nos inspiram e mobilizam para apresentar o EBOOK ***Integração no Sul Global: Territórios, Ambientes, Saberes, Educação e Políticas Públicas em Foco***, organizado em parceria com pesquisadores/as da Universidade Federal do Pará (UFPA, Amazônia, Brasil) e da Universidade de Cabo Verde (Uni-CV, Cabo Verde, África).

É por meio de palavras que transportam realidades, atravessam céus e mares, transbordam sonhos, tecem pontes e laços, que ao reencontrarmos com José Luiz Tavares, poeta e escritor cabo-verdiano, que expressa muito da África que existe

¹ Fragmentos do Ensaio Memórias de um leitor amoroso de João de Jesus Paes Loureiro (2001).

em nós, e Paes Loureiro, poeta e escritor amazônico, que traduz verdejantes matas, caudalosos rios e a sociobiodiversidade da Amazônia em palavras que saltam aos nossos olhos, que apresentamos nossa publicação.

O E-BOOK *Integração no Sul Global: Territórios, Ambientes, Saberes, Educação e Políticas Públicas em Foco* é expressão da produção acadêmica de pesquisadores/as do Brasil, Cabo Verde, França, Guiné Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, que se encontraram numa convergência de interesses acadêmicos e ativismo social: o Sul Global.

Diálogos e pesquisas no Sul Global são as bases de iniciativas da UFPA e da Uni-CV, instituições parceiras há mais de uma década, que, em outubro de 2019, realizaram em Praia, Ilha de Santiago em Cabo Verde, o *I Encontro Internacional da Rede Interdisciplinar de Pesquisa e Diálogos no Sul Global – Rede IntegraSUL* – e o *I Colóquio Interdisciplinar de Integração no Sul Global “Territórios, Ambientes, Saberes, Educação e Políticas Públicas”*. Duas publicações foram então derivadas destes eventos: os Anais e o presente E-BOOK. Os Anais contemplam um memorial dos eventos com resumos expandidos, fotografias, apresentações. O E-BOOK aglutina capítulos de participantes dos eventos e convidados/as pelos/as Organizadores/as.

Dois capítulos introduzem o E-BOOK. O primeiro – intitulado *Rede IntegraSUL: tecitura de elos que entrelaçam universidades e instituições parceiras no Sul Global* – enfoca a trajetória da Rede IntegraSUL, contextualizando-a historicamente, abordando suas bases e princípios constitutivos, bem como descrevendo ações já realizadas e projeções para o futuro próximo. O segundo – África: o Berço da Modernidade: uma visão do território e da legalidade a partir da *contra-colonialidade* – contempla temática da maior relevância e foi objeto da Conferência de Encerramento dos eventos da Rede IntegraSUL, em 2019, em Cabo Verde.

Três seções aglutinam trinta e seis capítulos do E-BOOK, que alternam pesquisadores/as de diferentes países e a pluralidade temática alinhada com os Círculos Epistemológicos que foram pilares do I Colóquio e I Encontro da Rede IntegraSUL. Círculo Epistemológico consiste numa metodologia inspirada nos Círculos de Cultura de Paulo Freire, acentuando a dimensão acadêmica, a ênfase em processos dialógicos sobre pesquisas e experiências de extensão inovadoras e significativas sobre/no Sul Global, oportunizando debates qualificados sobre temáticas candentes na atualidade

Educação, Territórios, Identidades e Diversidade no Sul Global constitui-se, na primeira sessão, contemplando dezesseis capítulos assentes sobre temáticas relacionadas à cooperação internacional no Sul Global no contexto educacional; diversidade em sua amplitude: étnico-racial (negritudes, quilombola e indígena), gênero, pessoas com deficiência, geracional; ensino-aprendizagem e

práticas pedagógicas; política educacional; africanidades; educação do campo. Pesquisadores/as brasileiros/as, cabo-verdianos/a, guineense e moçambicano partilham seus estudos e experiências.

Dimensões das relações socioambientais e urbano-rurais: territórios, conexões e utopias, segunda seção temática do E-BOOK, composta por nove capítulos, contempla estudos sobre fenômenos naturais de grande impacto socioambiental; dinâmicas do campo e da cidade; territórios tradicionais e sociobiodiversidade; cooperação internacional e Sul Global. Experiências do Brasil, Cabo Verde e Moçambique, aliado a estudos para além de territorializações, são a tônica desta seção.

Nação, Política, (De) Colonialidade e Diversidade: marcadores sociais da diferença, memórias, percepções e interseccionalidade no Sul Global, a última seção, contendo onze capítulos, aglutina trabalhos de pesquisadores/as brasileiros/as, cabo-verdiano, moçambicanos/as e santomense num amálgama de questões contemporâneas, a exemplo da alteridade; xenofobia; questões étnico-raciais com protagonismo quilombola; diversidade em sua amplitude a partir de questões de religião e gênero; ancestralidades e memórias; informação e mídias.

O **Ensaio Fotográfico** sobre a infância na Guiné-Bissau, país da costa ocidental da África, finaliza o E-BOOK, com a partilha de belezas da diversidade sociocultural daquele país que tem uma potente história de luta e resistência.

Indispensável fazer um registro e muitos agradecimentos. O E-BOOK foi autofinanciado pelos/as autores/as que assumiram os custos de revisão de Língua Portuguesa e de normalização no padrão da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). O modelo de revisão de língua é híbrido, preservando-se muitas das variações entre o português utilizado no Brasil e em outros países de língua oficial portuguesa. A capa foi uma colaboração solidária de duas mestrandas e uma docente do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo (PPGAU) da UFPA. Custos com diagramação e outros mais foram assumidos pelos/as Organizadores/as e membros da Rede IntegraSUL. Agradecemos à equipe técnica que prestou o serviço com muito respeito a nossa produção acadêmica. Agradecimento especial àqueles/as pesquisadores/as brasileiros/as que solidariamente assumiram os custos de revisão de colegas pesquisadores/as dos demais países, principalmente para evitar o pagamento de taxas em dólar ou euro, que, por vezes, poderia ser igual ou superior ao custo da revisão do capítulo. Gratidão sem fim pelo apoio de tanta gente que se irmanou nesta publicação.

Agradecer à Uni-CV, que acolheu os eventos que possibilitaram o presente E-BOOK, também é importante. Assim, reiteramos nossos agradecimentos à liderança do Mestrado em Integração Regional Africana (MIRA) e à Escola de Negócios e Governança (ENG), o apoio acadêmico do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, por meio da sua coordenação. Os eventos contaram ainda com o apoio institucional da Reitoria, do Gabinete de Comunicação e Imagem, da

Associação dos Estudantes da Uni-CV (ACAD), da Escola de Ciências Agrárias e Ambientais (ECAA). As Edições da Uni-CV merecem um agradecimento especial pelo aporte à publicação do E-BOOK.

Agradecimentos à UFPA igualmente são indispensáveis, com destaque à Editora do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA), que nos apoiou para que fizéssemos o melhor possível. O apoio de Programas de Pós-Graduação e de Faculdades, do Programa de Apoio à Cooperação Interinstitucional (PACI) da Pró-reitoria de Relações Internacionais (Prointer) e da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (Propesp) para diálogos com a Uni-CV e outras instituições africanas foram importantes para esta publicação também. O apoio da Coordenação de Apoio ao Pessoal do Nível Superior (CAPES), agência de fomento do Ministério da Educação (MEC) no Brasil, por meio dos Programas de Pós-Graduação foi importante, inclusive para viabilizar participações presenciais em Cabo Verde.

Parcerias no Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e Universidade de Brasília (UnB) – e parcerias internacionais – Associação Internacional de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa (AILPcsh), Cátedra Unesco de Cooperação Sul-Sul para o Desenvolvimento Sustentável da UNESCO e Universidade Licungo (UniLicungo), em Moçambique, constituíram os pilares institucionais do E-BOOK, aliado ainda à colaboração de pesquisador/a da Universidade da Normandie (França), Universidade Jean Piaget (UniPiaget) de Cabo Verde, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB, Brasil), da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

De volta aos poemas do começo, desejamos que o livro promova diálogos de saberes, (re)encontros com realidades e ancestralidades, fortaleça nossos laços e crie novas pontes no Atlântico Sul. (Re)Escrever e (re)ler para seguir sonhando, ensinando e aprendendo. Que nossos olhos sejam brindados com sabedorias e conhecimentos que, ao nos envolver, faça-nos felizes. É o que verdadeiramente importa: produzir conhecimento para a liberdade, emancipação e felicidade humana.

Prof^á. Dr^a. **Jacqueline Cunha da Serra Freire** (UFPA, Amazônia, Brasil)

Prof. Dr. **Odair Barros-Varela** (Uni-CV, Cabo Verde)

Prof^á. Dr^a. **Mariza Felipe Assunção** (UFPA, Amazônia, Brasil)

Prof. Dr. **Ricardo Theophilo Folhes** (UFPA, Amazônia, Brasil)

Organizadores/as do E-BOOK

PREFÁCIO

*Aprender na vida,
aprender junto do nosso povo,
aprender nos livros e nas experiências dos outros.
Aprender sempre.*

Amílcar Cabral

Líder da luta da Independência da Guiné Bissau e de Cabo Verde.
In: P.A.I.G.C. Unidade e Luta. Lisboa: Publicações Nova Aurora. 1974, p. 52.

Amílcar Cabral, revolucionário que liderou a luta pela libertação da Guiné Bissau e de Cabo Verde, na África, reconhecido internacionalmente como um dos maiores líderes políticos do século XX, nos ensina o poder revolucionário da educação. A descolonização das mentes é uma das centralidades em seu pensamento, em que, na contemporaneidade, a ciência e a educação são armas indispensáveis.

A Associação Internacional de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa (AILPcsh) congratula-se com a iniciativa de duas Instituições de Ensino Superior (IES) historicamente parceiras – Universidade de Cabo Verde (Uni-CV, Cabo Verde, África) e Universidade Federal do Pará (UFPA, Amazônia, Brasil) – em constituir a Rede Interdisciplinar de Pesquisa e Diálogos no Sul Global – **Rede IntegraSUL** – e com IES parceiras publicar o E-BOOK *Integração no Sul Global: Territórios, Ambientes, Saberes, Educação e Políticas Públicas em Foco*.

O E-BOOK, ao mesmo tempo que deriva de eventos – **I Encontro Internacional da Rede Interdisciplinar de Pesquisa e Diálogos no Sul Global – Rede IntegraSUL** – e o **I Colóquio Interdisciplinar de Integração no Sul Global “Territórios, Ambientes, Saberes, Educação e Políticas Públicas”** – realizados em outubro de 2019 na Uni-CV, em Praia, na Ilha de Santiago, agrega pesquisadores/as convidados/as com produção acadêmica relevante.

Aprender com a produção acadêmica interdisciplinar de pesquisadores/as do Brasil, Cabo Verde, França, Guiné Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, aglutinados em torno de convergências epistemológicas e ativismo social no Sul Global, é uma oportunidade de interlocução de conhecimentos e saberes, culturas e práticas, valores e sentimentos.

Estruturado em pré-textuais, dois capítulos no Prólogo, três seções temáticas com trinta e seis capítulos e mais um Epílogo com um Ensaio Fotográfico, o E-BOOK tem centralidade em três pilares interdisciplinares: 1) *Educação, Territórios, Identidades e Diversidade no Sul Global*; 2) *Dimensões das Relações Socioambientais e Urbano-Rurais: Territórios, Conexões e Utopias*; 3) *Nação, Política, (De) Colonialidade e Diversidade: Marcadores Sociais da Diferença, Memórias, Percepções e Interseccionalidade no Sul Global*. Os capítulos introdutórios da publicação, intitulados “*Rede IntegraSUL: tecitura de elos que entrelaçam universidades e instituições parceiras no Sul global*” e “*África: o Berço da Modernidade: Uma Visão do Território e da Legalidade, a partir da Contra-colonialidade*”, abordam a tecitura da Rede IntegraSUL desde sua constituição e percurso, assim como uma densa reflexão sobre África na história e contemporaneidade. O Ensaio Fotográfico que encerra o E-BOOK enche os olhos de um tempo único, a infância.

Instigantes estudos sobre cooperação internacional no contexto do Sul Global; diversidade em suas múltiplas matizes de gênero, religião, relações étnico-raciais, pessoas com deficiências, intergeracional; política educacional, currículo e práticas educativas; ancestralidade indígena e africana; conexões entre o campo e a cidade; sociobiodiversidade e povos tradicionais; memórias; alteridade; xenofobia; igualdade e diferença, aliados ao Ensaio Fotográfico sobre a infância na Guiné Bissau são a tônica da produção acadêmica circulante no E-BOOK.

Em tempos de escassez de recursos, pesquisadores/as brasileiros/as assumirem o autofinanciamento de seus capítulos e o financiamento dos capítulos de pesquisadores/as de Cabo Verde, Guiné Bissau, França, Moçambique e São Tomé e Príncipe merecem registro especial pela ousadia e comprometimento com a ciência com pertinência social.

A integração internacional de universidades consolidadas, a exemplo da Universidade da Normandie, Universidade de Brasília (UnB), a UFPA, esta última com mais de 60 anos, com universidades jovens como a Uni-CV, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB, Brasil), a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e a Universidade Licungo, criada recentemente no contexto da política de expansão e interiorização da educação superior em Moçambique, constitui-se em importante iniciativa acadêmica, principalmente pela matriz interdisciplinar que ancora a articulação.

É importante destacar que a parceria de duas estruturas editoriais, a Editora do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA) da UFPA, consolidada numa unidade acadêmica de excelência, com as Edições da Uni-CV, reforçam laços de cooperação e integração internacional ao fortalecerem mutuamente linhas editoriais endógenas e, ao mesmo tempo, internacionalizá-las.

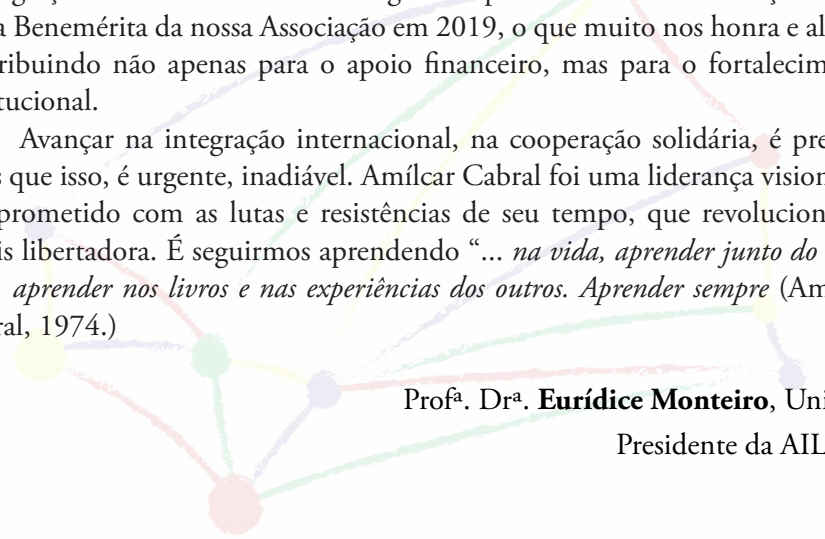
A Apresentação do E-BOOK pelas/os Organizadoras/es é um testemunho do engajamento coletivo de Grupos de Pesquisa, Faculdades, Programas de

Pós-Graduação, Cátedra, Associação de Estudantes, com o apoio de Reitorias e outras instâncias de gestão das IES envolvidas, bem como da Coordenação de Apoio ao Pessoal do Nível Superior (Capes), agência de fomento do Ministério da Educação (MEC) do Brasil.

A Rede Interdisciplinar de Pesquisa e Diálogos no Sul Global – **Rede IntegraSUL** – ao se lançar por meio da realização de dois eventos internacionais na sede de uma das universidades parceiras – a Uni-CV – e com um E-BOOK com qualidade acadêmica e pertinência social ora prefaciado, revela seu potencial articulador, e a AILPcsh reitera seu compromisso com o fortalecimento de iniciativas, como a Rede IntegraSUL.

O fortalecimento da AILPcsh passa também por iniciativas de criação de redes e encorajamos universidades a experienciem tal processo de articulação e integração internacional. Há um registro especial à UFPA: sua filiação como Sócia Benemérita da nossa Associação em 2019, o que muito nos honra e alegra, contribuindo não apenas para o apoio financeiro, mas para o fortalecimento institucional.

Avançar na integração internacional, na cooperação solidária, é preciso. Mais que isso, é urgente, inadiável. Amílcar Cabral foi uma liderança visionária, comprometido com as lutas e resistências de seu tempo, que revolucionou a práxis libertadora. É seguirmos aprendendo “... *na vida, aprender junto do nosso povo, aprender nos livros e nas experiências dos outros. Aprender sempre* (Amílcar Cabral, 1974.)



Prof^a. Dr^a. **Eurídice Monteiro**, Uni-CV
Presidente da AILPcsh

Direção AILPcsh 2019-2023

Presidente: Eurídice Furtado Monteiro (Uni-CV, Cabo Verde)

1^a Vice-presidente: Jacqueline Freire (UFPA, Brasil)

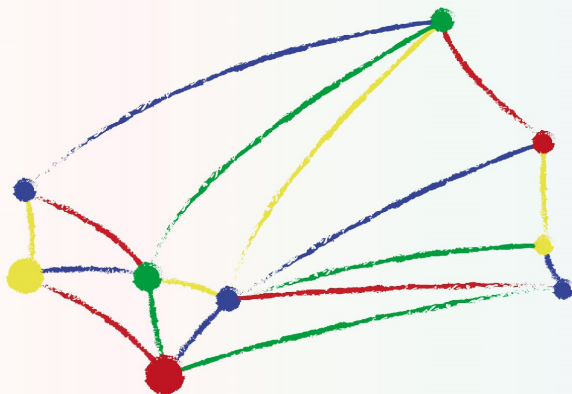
2^o Vice-presidente: Carlos Cardoso (CESAC, Guiné-Bissau)

3^o Vice-presidente: Ricardo Cardoso (Yale-NUS College, Singapura)

4^a Vice-presidente: Flávia Brito do Nascimento (USP, Brasil)

Secretário: Odair Barros Varela (Uni-CV, Cabo Verde)

Tesoureira: Gertrudes Oliveira (Uni-Piaget, Cabo Verde)



Rede
Integra**SUL**

REDE INTEGRASUL: TECITURA DE ELOS QUE ENTRELAÇAM UNIVERSIDADES E INSTITUIÇÕES PARCEIRAS NO SUL GLOBAL

Jacqueline Cunha da Serra Freire

Faculdade de Formação e Desenvolvimento do Campo (Fadecam)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Hilton P. Silva

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Mariza Felipe Assunção

Faculdade de Educação e Ciências Sociais (Faecs)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Quanto ao Sul, eu tenho os meus... Não é nenhuma alusão, acredite, à Sociologia ou até ao mundo... Vezes demais, dentro de mim faz sul... E é só isso. Um certo sul, um sul-de-estar, um sul-de-menos-sonhar, um sul nostálgico que vem de dentro. Na vida real, quando penso Sul, sim, talvez seja geográfico, o Lubango, terra que eu adoro, fica a sul de Luanda; o Namibe, terra do meu avô, do meu pai, da minha tia, fica a sul também; Angola fica no sul... uma palavra bonita de se dizer ou de se pensar. Ou de nos deitarmos com ela. (Ondjaki, escritor angolano, in: SECCO, 2017, p. 247).

Os múltiplos sentidos de Sul traduzidos por Ondjaki¹ são resgatados pelo poeta e escritor angolano em entrevista² concedida a Secco (2016), ao ser

¹ Ondjaki é o pseudônimo literário do escritor Ndalú de Almeida, nascido em 1977, em Angola, logo nos primeiros anos da independência do país. Reconhecido e premiado internacionalmente em diferentes continentes, traduzido para vários idiomas, no Brasil Ondjaki foi vencedor do Prêmio Jabuti com o romance “Avó Dezanove e o Segredo do Soviético”, na edição de 2010.

² Entrevista para a Revista Contracorrente disponível em: (<http://periodicos.uea.edu.br/index.php/contracorrente/article/download/483/474/>).

questionado sobre a conexão da metáfora do título de uma de suas obras³ – *Dentro de Mim Faz Sul* – com o conceito de Epistemologias do Sul, do qual Boaventura de Sousa Santos é um dos principais expoentes. E estes múltiplos sentidos traduzem mais do que um conceito epistemológico para situar um lugar e modo de estar no mundo.

Dentro de nós faz Sul é uma metáfora que traduz a trajetória da Rede Interdisciplinar de Pesquisa e Diálogos no Sul Global – Rede IntegraSUL, iniciativa de Grupos de Pesquisa da Universidade Federal do Pará (UFPA), na Amazônia brasileira, com pesquisadores/as da Universidade de Cabo Verde (Uni-CV), de outras Instituições de Ensino Superior (IES), de pesquisa e da sociedade civil do Brasil e de países parceiros.

Ao denominarmos Rede Interdisciplinar de Pesquisa e Diálogos no Sul Global – Rede IntegraSUL, buscamos traduzir no nome da articulação o que nos congrega: os múltiplos sentidos de Sul que há em nós professores/as, pesquisadores/as e extensionistas, que são aportes de nossos projetos acadêmicos e ativismo social; o que nos moveu na constituição da Rede e lastreia sua continuidade na caminhada cotidiana, aliando a visão de presente e de futuro: a cooperação solidária entre países do Sul global.

Sul global conceitualmente é aqui entendido como um mundo fora do mapa, para além da Geografia. É um conceito geopolítico. Constitui-se numa metáfora da condição humana fraturada pelo capitalismo, colonialismo e patriarcado, que subalternizam e impõem sofrimentos em múltiplas dimensões da existência vital. É na dialética da opressão que violenta, produz desigualdades abissais, que uma multiplicidade de conhecimentos invisibilizados pela Modernidade emerge numa profusão de saberes, lutas e resistências. (SANTOS, 1995, 1997; SANTOS; MENEZES, 2009; SANTOS; ARAÚJO, 2016).

A crítica contundente à falácia do determinismo e do desaparecimento do Sul, no contexto da análise da natureza das globalizações, é argumentada por Santos (2002) a partir da *ratio* entre inclusão e exclusão, que situa países e sua relação de pertença ao Sul ou ao Norte; ao centro, à periferia ou semiperiferia do sistema mundial. Ao prevalecer a *ratio* da exclusão, o Sul global se configura posicionando países na condição de periferia, que, no passado, no pós-Segunda Guerra Mundial, foram denominados de Terceiro Mundo (SANTOS, 2002).

³ *Dentro de Mim Faz Sul Seguido de Acto Sanguíneo* (2010) aglutina escritos de duas obras de Ondjaki no recorte temporal de sua primeira década de publicações no século XX: sua primeira obra – Acto Sanguíneo (INALD, 2000, poesia) – e seu último livro de poesia – Dentro de mim faz sul. Na primeira década do século XXI, Ondjaki publicou 15 livros e foi ganhador de 6 prêmios, sendo atualmente lido em sete línguas diferentes.

Contextualizar a trajetória, descrever ações implementadas, bem como pautar reflexões e perspectivas da Rede IntegraSUL, constituída em 2019 como culminância de um processo coletivamente tecido na UFPA, com IES, instituições e entidades parceiras, são propósitos deste texto. Tais objetivos são aproximações narrativas de uma construção recente e em permanente movimento no alvorecer do ano 2020. O aporte metodológico do ensaio está centrado na pesquisa bibliográfica e documental, a partir dos referenciais de Cellard (2008), Lima e Miotto (2007). Portanto, sistematizar e divulgar a experiência da Rede IntegraSUL dá sentido ao presente ensaio.

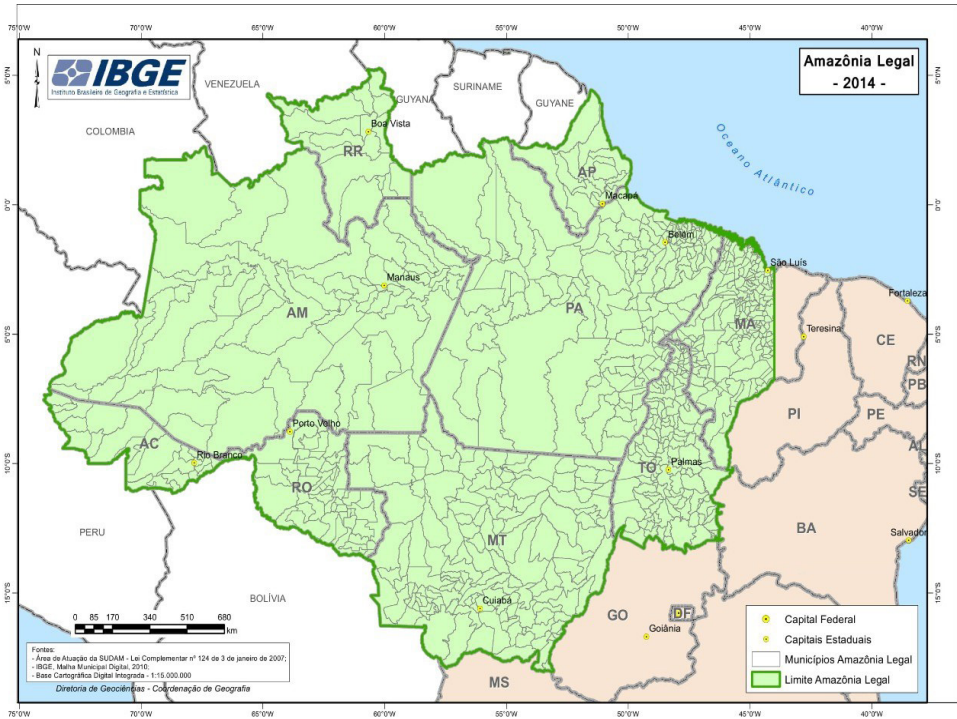
SUL GLOBAL NO NORTE DO BRASIL: INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA UFPA NA PAN-AMAZÔNIA E CONEXÕES COM A ÁFRICA

A Amazônia é, por natureza, internacionalizada. Considerado um dos maiores biomas do mundo, sua vasta extensão territorial de mais de 7,5 milhões de km² espalha-se por 9 (nove) países, constituindo a Pan-Amazônia ou a Amazônia Internacional, agregando a Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guiana, Guiana Francesa, Peru, Suriname e Venezuela. Vastas florestas e caudalosos rios abrigam uma complexa sociobiodiversidade, perpassada por intensas dinâmicas econômicas, políticas, sociais, culturais e ambientais.

No Brasil, a Amazônia Legal⁴ representa aproximadamente 61% do território nacional (IBGE, 2019), espalhada em 5.217.423 km², abrangendo todos os estados da região Norte – Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, bem como parte dos estados do Maranhão e Mato Grosso, respectivamente nas regiões Nordeste e Centro-Oeste do Brasil. A Figura 1 evidencia a dimensão da Amazônia brasileira e suas fronteiras internacionais constitutivas da Pan-Amazônia.

⁴ Amazônia Legal corresponde à área de atuação da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), delimitada no Art. 2º da Lei Complementar n. 124, de 03 de janeiro de 2007. (<https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/mapas-regionais/15819-amazonia-legal.html?=&t=o-que-e>).

Figura 1 – Mapa da Amazônia Legal



Fonte: IBGE⁵.

Na análise de Oliveira e Trindade Jr. (2016, p. 12), a Amazônia na obra de Milton Santos⁶, pode ser compreendida como um território aberto à colonização dada a incipiência demográfica e técnica; baixa densidade demográfica, econômica e técnica; modernização não homogênea e ambiente propício à implantação de sistemas técnicos que atendam à economia moderna; presença do meio técnico-científico-informacional evidenciado de maneira pontual, posicionando-a como periférica e no contexto do Sul global.

Transformações ocorridas em escala mundial nas últimas décadas repercutiram nas sociedades e economias, em que na Amazônia se destacam, entre outros elementos, na análise de Castro (2017), a diferenciação interna de produtividade e o valor que modificaram os sistemas de uso da terra e a estrutura da propriedade.

⁵ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/mapas-regionais/15819-amazonia-legal.html>.

⁶ Geógrafo de importância histórica na intelectualidade brasileira. Produziu importantes teorias no escopo da ciência geográfica, que tem exercido forte influência em múltiplos campos do conhecimento.

Na análise da autora, há que se considerar “... a interação entre os processos locais e a dinâmica dos mercados globais, dimensão fundamental para se identificar as conexões lógicas que explicam os fluxos transnacionais e a pressão de estruturas e de agentes econômicos sobre os recursos naturais” (CASTRO, 2017, p. 19).

A complexidade do contexto amazônico, no caso do Brasil, há que ser compreendida na confluência de políticas nacionais entre os países de fronteira Pan-Amazônica, no que se refere à produção de *commodities* agrícolas e minerais; no entendimento da dinâmica de agentes e agências sociais a partir dos conflitos e dos processos de dominação tensionados por estratégias do Estado em face a grandes projetos na região; nas obras de infraestrutura e fortalecimento do Estado no bojo de uma lógica (neo)desenvolvimentista, bem como fomento de uma política nacional de infraestrutura como instrumento de política territorial; razão colonial neoextrativista; a Amazônia no bojo deste desenvolvimentismo e fronteira de *commodities*, em que limites políticos e controle do território se impõem como parte da estratégia de dominação e reprodução de desigualdades na região (CASTRO, 2017).

É neste contexto que se insere a maior instituição pública de ensino superior na Amazônia brasileira, a Universidade Federal do Pará (UFPA). Fundada em 02 de julho de 1957, tendo 62 (sessenta e dois) anos em 2019, a UFPA constitui-se numa referência de produção e difusão de conhecimentos e saberes, técnicas e tecnologias na Região Amazônica.

Na trajetória de suas políticas institucionais, a internacionalização e a integração regional na perspectiva do Sul global emergiram vigorosamente na década de 1980, com destaque para a experiência da Associação de Universidades Amazônicas (UNAMAZ). No contexto de constituição da política de internacionalização, a UFPA criou em 1986 a Assessoria de Relações Nacionais e Internacionais (ARNI), transformada em Pró-Reitoria de Relações Internacionais (Prointer) 23 (vinte e três) anos depois, por meio da aprovação da Resolução nº 665, de 2 de abril de 2009, pelo Conselho Universitário (CONSUN).

Iniciativa de cientistas, professores e pesquisadores reunidos em seminário internacional promovido pela UFPA e patrocinado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização dos Estados Americanos (OEA), entre outros organismos e organizações, a UNAMAZ foi criada em 18 de setembro de 1987, tendo sido definida como uma sociedade civil não governamental e sem fins lucrativos com o propósito de integrar universidades e instituições de pesquisa de todos os países amazônicos, representando, assim, a culminância de esforços de cooperação internacional a partir de um bioma de indubitável importância para o planeta (ARAGÓN, 2008).

Ao longo de 20 anos a UNAMAZ cumpriu importante função para o fomento da ciência e da integração internacional na Amazônia, como afirma Aragón (2008, p. 4):

... função catalisadora de ações que permitem a universidades e institutos de pesquisa da região, coletiva e de forma multidisciplinar e internacional, analisar criticamente a realidade amazônica e oferecer alternativas que contribuam para a solução dos grandes problemas que afetam o desenvolvimento da Amazônia como um todo.

Outros importantes marcos na internacionalização da UFPA, considerando o escopo do presente ensaio, foram a criação da Cátedra Unesco de Cooperação Sul-Sul para o Desenvolvimento Sustentável, da Casa Brasil-África (CBA), da Cátedra Brasil-África de Cooperação Internacional e a cooperação bilateral com Cabo Verde. Aragón (2017) aborda a importância da Cátedra Unesco para a UFPA, o fomento científico na Amazônia e a cooperação internacional. Silva et al. (2014) e Silva e Moreira (2015, 2017) relatam e analisam experiências significativas da CBA, sua importância na UFPA e na cooperação horizontal. Baptista (2017) analisa a parceria da UFPA e Uni-CV, que tem destaques acadêmicos da maior relevância, a exemplo da implantação de turmas do Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública (PPGSP), ofertado pela UFPA em parceria com aquela jovem universidade africana.

Relatórios de Gestão da CBA de 2013 a 2017 possibilitam captar-se o quanto a Casa Brasil África buscou internalizar-se na UFPA como um *locus* de referência na cooperação com instituições do continente africano, bem como enraizou-se na interlocução com os estudantes internacionais, não apenas de países africanos, mas também de outras nacionalidades e de diversos cursos da universidade.

Produzir e compartilhar conhecimentos na perspectiva de Epistemologias do Sul, rompendo com a histórica hegemonia de cânones da ciência eurocêntrica, urbanocêntrica e brancocêntrica em favor de um paradigma emergente, que acolha a admissibilidade de que todo conhecimento científico-natural é científico-social; todo conhecimento é local e total; todo conhecimento é autoconhecimento; todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum (SANTOS, 1997); tem se constituído práxis de projetos acadêmicos e ativismo social dos diversos grupos de pesquisa envolvidos com a constituição da Rede IntegraSUL em 2019, que teve como fonte a importante trajetória institucional da UFPA no engajamento do fazer ciência com pertinência social.

CONEXÕES AMAZÔNIA, ÁFRICA E O SUL GLOBAL QUE HABITA EM NÓS

Os diálogos da Casa Brasil África (CBA)⁷ da UFPA com o Grupo de Pesquisa e Extensão Educação e Cooperação Sul-Sul (ELOSS)⁸ da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)⁹ intensificaram-se a partir de agosto de 2016 e podem ser considerados embriões de constituição da Rede IntegraSUL no ano de 2019.

O esforço de resgate da agenda¹⁰ da UFPA com universidades angolanas, no início de 2017, a partir do diálogo da CBA e ELOSS com a Reitoria da UFPA¹¹, contando com a presença de um pesquisador do Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) e uma pesquisadora do Instituto Superior de Serviço Social (ISSS), ambos sediados em Luanda, Angola, foi um marco importante para a retomada da pauta da cooperação com países africanos. Os diálogos com tais parceiros angolanos resultaram, neste contexto, na realização de dois Colóquios na UFPA, especificados no Quadro 2 mais adiante.

Intensificava-se, a partir de então, uma agenda liderada pela CBA na perspectiva de avançar em parcerias com IES de países africanos e, com isso, fortalecer a missão institucional da Casa e da UFPA no que se refere à internacionalização na perspectiva do Sul global, uma das diretrizes do Plano Institucional de Internacionalização¹².

⁷ Coordenada pelo Prof. Dr. Hilton Pereira, da Silva entre junho de 2013 e fevereiro de 2018.

⁸ Grupo liderado pela Profa. Dra. Jacqueline Cunha da Serra Freire, institucionalmente vinculada à UNILAB entre 2010 e 2018, sendo docente da UFPA desde 1994 e retornando para esta em 2018, onde atua até o momento presente. Entre 2016 e 2018 também esteve vinculada ao GEPTE/UFPA, que foi uma experiência de muito aprendizado.

⁹ Universidade Federal criada pela Lei 12.289 de 20 de julho de 2010, vocacionada para a cooperação internacional com a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), principalmente Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e o Timor Leste.

¹⁰ Tal agenda, construída no decorrer do XXIV Encontro da Associação de Universidades de Língua Portuguesa (AULP), realizado em julho de 2014, na Universidade de Macau, e do XXV Encontro da AULP, realizado em 2015, na Universidade de Cabo Verde (Uni-CV), foi interrompida em 2016 no contexto de instabilidades políticas no Brasil, que entre outras medidas restritivas duas repercutiram no processo de internacionalização das universidades: impedimentos de deslocamentos internacionais de servidores e contingenciamento de recursos.

¹¹ Por meio da Pró-reitoria de Relações Internacionais (Prointer), Secretário Geral do Gabinete do Reitor e Vice-Reitor.

¹² Resolução N^o 5.056, de 13 de junho de 2018, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe) da UFPA. Disponível em: <http://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2018/5056%20%20Aprova%20Plano%20Institucional%20de%20Internacionaliza%C3%A7%C3%A3o%20de%20Ufpa.pdf>. Acesso em: 18 set 2019.

A articulação da CBA e do ELOSS com o Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Trabalho e Educação (GEPTE)¹³, e também com o Núcleo do GEPTE do Campus Universitário do Tocantins (CUNTINS)/Campus de Cametá da UFPA, resultou em ações relevantes que contribuíram para a tecitura da Rede IntegraSUL, merecendo destaque a interlocução da CBA e do ELOSS, com a missão acadêmica da UFPA na Uni-CV em junho de 2017¹⁴.

Destaque-se que a aproximação da CBA com o Campus de Cametá potencializou ações integradas, a exemplo da presença da Exposição “África: olhares curiosos”¹⁵ e a articulação daquele Campus em propor a interiorização da CBA, inclusive solicitando a doação de um prédio público histórico da cidade para instalação de uma sede da Casa naquele município.

Parceiras históricas – UFPA e Uni-CV –, entre os resultados da missão referida merece destaque a articulação do GEPTE, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC)/Campus de Cametá e da CBA na realização de duas missões acadêmicas de pesquisador/a daquela universidade africana na Amazônia, no final de 2017, tendo sido a primeira pelo Coordenador¹⁶ do Mestrado em Integração Regional Africana (MIRA) e a segunda pela Diretora¹⁷ da Cátedra Amílcar Cabral à época, essa última no bojo da aprovação de projeto em Edital do Programa de Apoio à Cooperação Interinstitucional (PACI)¹⁸.

As missões de pesquisador/a da Uni-CV na UFPA em 2017 foram lastreadas por muitas atividades acadêmicas no PPGEDUC/CUNTINS, a exemplo de

¹³ Vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) da UFPA.

¹⁴ Participaram da missão o Vice-Reitor, o Secretário Geral do Gabinete do Reitor e o Coordenador do PPEB/NEB. da UFPA. Registro disponível em <https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/163-ufpa-realiza-visita-de-cooperacao-internacional-em-cabo-verde>.

¹⁵ Exposição apresentada no V Colóquio Pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Públicas realizado nos dias 14 e 15 de setembro de 2017. Curadoria da Exposição: Prof. Dr. Hilton P. Silva, coordenador da CBA à época.

¹⁶ Prof. Dr. Odair Barros-Varela, Docente do quadro efetivo da Uni-CV, que à época também exercia a função de Presidente da Escola de Negócios e Governança (ENG).

¹⁷ Profa. Dra. Eurídice Monteiro, Docente do quadro efetivo da Uni-CV.

¹⁸ O PACI, vinculado à Pró-reitoria de Relações Internacionais (Prointer) e Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (Propesp) tem como seu objetivo principal incentivar a colaboração entre Grupos de Pesquisa cadastrados no Diretório do CNPq e vinculados aos Programas de Pós-Graduação (PPGs) da UFPA com grupos de pesquisa de outras IES do exterior, proporcionando a realização de reuniões com Grupos de Pesquisa no exterior ou o convite para que tais Grupos participem de missões na UFPA.

ministração de disciplinas¹⁹, participação em banca de defesa de mestrado, Rodas de Conversa com discentes e docentes da graduação e da pós-graduação, reunião com Grupos de Pesquisa, reunião com estudantes africanos na CBA, entre outras.

Na agenda da CBA em 2016 e 2017 destacou-se ainda a retomada do diálogo na perspectiva de criação de um Mestrado Acadêmico tendo como foco Estudos Africanos, Diaspóricos, Afro-Brasileiros e Indígenas. Vários Grupos de Pesquisa, docentes-pesquisadores/as atuantes na graduação e em Programas de Pós-Graduação de diferentes unidades acadêmicas da UFPA e também de algumas outras IES²⁰ engajaram-se neste processo, que resultou em importantes marcos, inclusive articuladamente com a missão acadêmica da Uni-CV na UFPA.

A realização do **I Colóquio Internacional de Estudos Africanos e Diaspóricos na Amazônia** sob o tema central “**Estudos Africanos, Diásporas e Educação para as Relações Étnico-Raciais em Foco na Amazônia**”, nos dias 05 e 06 de dezembro de 2017, e a submissão de um projeto preliminar de Mestrado Acadêmico junto à Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (Propesp) de Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN) são dois marcos da CBA e diversas unidades acadêmicas da UFPA, com o apoio do Grupo de Estudos Afro-Amazônico (GEAM), primeiro Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB) da UFPA, e do ELOSS/UNILAB, marcos estes que também estão na base constitutiva da Rede IntegraSUL.

O **I Colóquio Internacional de Estudos Africanos e Diaspóricos na Amazônia** traduziu os esforços da CBA em congregar unidades acadêmicas²¹, de gestão²² e Associações²³ da UFPA juntamente com IES nacionais²⁴ e internacional²⁵

¹⁹ As disciplinas Tópico Especial “Estudos Pós-Coloniais-uma visão a partir de Cabo Verde e Brasil” e Tópico Especial “Pensamento de Amílcar Cabral e Paulo Freire” foram ministradas em regime de dupla docência com professor/as da Uni-CV e efetivo/a e convidada do PPGEDUC/UFPA.

²⁰ Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), UNILAB, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

²¹ Programas de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA), Sociologia e Antropologia (PPGSA), Serviço Social (PPGSS), PPEB, PPGEDUC, Estudos Antrópicos da Amazônia (PPGEAA)/Campus Castanhal; os Grupos de Pesquisa de Estudos Amazônicos (GEAM), Escravidão e Abolicionismo na Amazônia (GEPEAM), GEPT, História em Campo: Racismo, Etnicidade e Gênero (GHISCAM). Programas e Projetos Institucionais - Universidade no Quilombo, Conexões de Saberes, Visagem, Roda de Axé. FASS/ICSA, LAANF/IFCH.

²² Assessoria de Diversidade e Inclusão Social (ADIS).

²³ Associações Estudantis dos Estudantes Estrangeiros (AEE), Associação dos Discentes Quilombolas (ADQ).

²⁴ Universidades federais da Bahia (UFBA), do Oeste do Pará (UFOPA), do Amazonas (UFAM), UNILAB.

²⁵ Universidade de Cabo Verde (Uni-CV).

parceiras, numa base convergente de interesses acadêmicos em torno dos Estudos Africanos e a Amazônia, sintetizada em cinco eixos temáticos: 1) Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e Afro-Amazônicos; 2) Ensino de História da África; 3) Literaturas Lusófonas; 4) História Oral; 5) Estudos Afro-Diaspóricos²⁶.

Aglutinador de pesquisadores/as da UFPA, da Uni-CV, da UNILAB e da Universidade Federal da Bahia (UFBA)²⁷ em torno da discussão da proposta de APCN²⁸, o **I Colóquio** impulsionou a articulação em rede na UFPA, configurando-a como uma articulação multicampi ao agregar o Campus Belém, sede da UFPA na capital do estado do Pará, o Campus de Cameté e o Campus Castanhal, sendo o lastro para iniciativas que se ampliaram no ano de 2018.

A cooperação internacional com Cabo Verde por meio da Uni-CV e com Angola com o ISCED e o ISSS foi fortalecida pela aprovação de Projetos no âmbito do PACI em 2017²⁹ e em 2018³⁰. A Faculdade de Formação e Desenvolvimento do Campo (Fadecam), do Campus Universitário do Baixo Tocantins (CUBT)/Campus de Abaetetuba/UFPA, a partir de 2018, contribuiu significativamente para a articulação de projetos integrados de cooperação internacional com o Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI)/Campus de Abaetetuba, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS)/ICSA/Campus Belém e o Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos da Amazônia (PPGEAA)/Campus Castanhal, por meio do PACI. Merece destaque entre os resultados da missão a articulação do PPGSS na perspectiva de implantação de uma turma de Mestrado em Serviço Social³¹ em Luanda/Angola em parceria com o ISSS.

A partir das ações integradas entre Grupos de Pesquisa, Faculdades e Programas de Pós-Graduação da UFPA intensificadas em 2018, aliando internacionalização e interiorização da UFPA, articuladamente com instituições parceiras de países africanos, a Rede IntegraSUL foi sendo tecida. Uma síntese de tais atividades consta no Quadro 2.

²⁶ Disponível em: <https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/7708-i-coloquio-internacional-em-estudos-africanos-e-diasporicos-na-amazonia>.

²⁷ Os diálogos contaram com o apoio do Prof. Dr. Valdemir Zamparoni do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos, mais conhecido como Pós-Afro e do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO).

²⁸ A proposta preliminar contou ainda com a contribuição de renomado pesquisador da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

²⁹ Edital 07/2017 – PACI/Proesp/Prointer/UFPA. Síntese no Quadro 1, constante mais adiante.

³⁰ Edital 04/2018 – PACI/Proesp/Prointer/UFPA. Síntese no Quadro 1, constante mais adiante.

³¹ Disponível em: <https://www.portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/9289-professora-angolana-promove-o-intercambio-academico-entre-brasil-e-angola?platform=hootsuite>.

Nos primeiros meses de 2019, a realização do **I Atelier Diálogos Sul-Sul**, em março, e uma reunião de planejamento, em abril, deu bases para a submissão e aprovação de novos projetos vinculados ao PACI, aliado à realização de seus primeiros eventos acadêmicos em um país parceiro – **I Encontro Internacional da Rede Interdisciplinar de Pesquisa e Diálogos no Sul Global – Rede IntegraSUL e I Colóquio Interdisciplinar de Integração do Sul Global “Territórios, Ambientes, Saberes, Educação, Políticas Públicas”**, realizados nos dias 30 e 31 de outubro de 2019, no Campus Palmarejo da Uni-CV, na capital do país, Praia, na Ilha de Santiago, África (FREIRE et al., 2019a).

Liderado pelo MIRA e pela Escola de Negócios e Governança (ENG) da Uni-CV, articuladamente com Programas de Pós-graduação e unidades acadêmicas daquela universidade africana e da UFPA³², parceiros nacionais e internacionais – Associação Internacional de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa (AILPcsh), UNILAB, Cátedra Unesco de Cooperação Sul-Sul para o Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília (UnB) – os eventos buscaram constituir-se num “... espaço de diálogo acadêmico com pertinência social no Sul global, em um contexto em que a atividade científica está em disputa no cerne da economia, da política e da educação superior, em tempos complexos e em escala mundial” (2ª Circular, UFPA e Uni-CV)³³.

Os eventos objetivaram: 1) Socializar produções acadêmicas interdisciplinares de Pesquisadores/as, Grupos de Pesquisa e Programas de Pós-graduação que tenham no escopo de sua atuação estudos, projetos, pesquisas, cooperação no e com o Sul Global; 2) Fortalecer o intercâmbio de saberes produzidos no Sul Global; 3) Gerar publicações em rede para partilha de conhecimentos do Sul Global; 4) Dialogar na perspectiva da tecitura interinstitucional da Rede Interdisciplinar de Pesquisa e Diálogos no Sul Global, a Rede IntegraSUL (2ª Circular, UFPA e Uni-CV).

Em Cabo Verde e a partir dos eventos realizados, a Rede IntegraSUL se ampliou e o diálogo com pesquisadores/as da Universidade da Normandie (França), Universidade Licungo (UniLicungo, Moçambique), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) possibilitou novos olhares e perspectivas de atuação em rede.

³² Programas de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA), Arquitetura e Urbanismo (PPGAU), Cidades, Território e Identidades (PPGCITI), Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido (PPGDSTU), Direito (PPGD), Educação e Cultura (PPGEDUC), Estudos Antrópicos (PPGEAA), Segurança Pública (PPGSP), Serviço Social (PPGSS).

³³ Disponível em: <https://www.facebook.com/coloquiointegrasul/>.

Em 2019 mais três novos PACI foram aprovados, sendo dois com instituições em países europeus, em parceria com pesquisadores com vasta atuação em países do Sul global, e um reforçando a cooperação com Cabo Verde. Para além desses três projetos aprovados, ainda contamos com uma missão internacional³⁴ de pesquisador e ativista³⁵ da Guiné-Bissau em parceria com o Centro de Estudos Sociais Amílcar Cabral (CESAC).

Os novos projetos aprovados e as ações realizadas em 2019 já se inseriram no processo de constituição da Rede IntegraSUL, que no início do ano realizou o **I Atelier Diálogos Sul-Sul**, já referido anteriormente, que consistiu num encontro de grupos de pesquisa para estudos teóricos, planejamento e organização da Rede. Em abril realizou-se uma ampla reunião agregando novos Grupos de Pesquisa³⁶, a Cátedra Unesco de Cooperação Sul-Sul para o Desenvolvimento Sustentável e Programa de Pós-graduação³⁷. Ao longo do ano, a Rede foi se ampliando, possibilitando um balanço de ações anteriores e as que seriam projetadas para os anos seguintes. No Quadro 1 são sintetizadas informações sobre os PACI aprovados nos anos de 2017, 2018 e 2019.

³⁴ Apoio institucional da Coordenação do Campus de Abaetetuba e da Vice-Reitoria da UFPA.

³⁵ Miguel de Barros, Sociólogo, pós-graduado em Planejamento pelo ISCTE/IUL, Portugal. Em 2018 foi considerado a personalidade mais influente pela Confederação da Juventude da África Ocidental (CWAY). Foi também vencedor do prêmio humanitário Pan-Africano de Excelência em Pesquisa e Impacto Social, atribuído na durante a quarta edição da Gala Pan-African Humanitarian.

³⁶ Grupos de Pesquisa **DADESA** –Dinâmica Agrária e Desenvolvimento Sustentável na Amazônia; **MAPAZ** –Meio Ambiente, População e Desenvolvimento da Amazônia.

³⁷ Adesão do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido (PPGDSTU) do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA).

Quadro 1 – Síntese de projetos aprovados no PACI – 2017 a 2019

Programa e Campus Proponente do PACI/Coordenador Responsável	Título do Projeto	Parceiro/a Internacional	País
Ano 2017			
PPGEDUC/Campus Cametá Coordenador: Dr. Doriedson Rodrigues	Pensamento de Amílcar Cabral e Paulo Freire: trabalho, cultura e educação em foco	Uni-CV Pesquisadora: Dr ^a . Eurídice Monteiro	Cabo Verde
Ano 2018			
PPGCITI/Campus de Abaetetuba Coordenador: Dr. Yvens Cordeiro	Etnoconhecimento, Agroecologia e Sustentabilidade em Mayombe /Angola e na Amazônia: estudo comparado e repercussões para políticas públicas	ISCED Pesquisador: Dr. Alfredo Buza	Angola
PPGSS/Campus Belém Coordenador: Prof. Dr. Reinaldo Pontes	Serviço Social em Angola e no Brasil: estudo comparado e repercussões para políticas de formação e atuação profissional	ISSS Pesquisadora: Dr ^a . Juliana Canga	Angola
PPGEAA/Campus Castanhal Coordenadores: Prof. Dr. Eusébio de Oliveira e Prof. Dr. José Guilherme Fernandes	Indicadores de Antropização e Governança Local em Amazônia e Cabo Verde: De-crescimento Econômico e Sustentabilidade para o Bom Viver	Uni-CV Pesquisador: Dr. Odair Varela	Cabo Verde
Ano 2019			
PPGAU / Campus Belém Coordenadora: Prof ^a . Dr ^a . Ana Cláudia Cardoso	Conflitos e Resistências na Urbanização da Amazônia	Universidade de Sheffield Pesquisador: Dr. Philipp Horn	Inglaterra
PPGA / Campus Belém Coordenador: Prof. Dr. Fabiano Gontijo	Nação, Política e Colonialidade: Diversidade Sexual e de Gênero em Foco	Uni-CV Pesquisadora: Dr ^a . Eurídice Monteiro	Cabo Verde
PPGCITI / Campus de Abaetetuba Coordenadora: Prof ^a . Dr ^a . Vilma Brício	Estudos Curriculares, Linguagens e Saberes: a escola como produção social e individual de diferenças e identidades na Amazônia e Portugal	Universidade do Minho (UMinho) Pesquisador: Dr. José Augusto Pacheco	Portugal

Fonte: Elaborado pelo/as autor/as (2019).

Pesquisa, Extensão e Comunicação sintetizam as atividades-fim que têm potencializado a Rede IntegraSUL, que são lastreadas pela articulação com o ensino em nível de graduação e pós-graduação. A **indissociabilidade** nas atividades fins das universidades – **ensino, pesquisa e extensão** – aliada à **comunicação** como elemento de socialização das atividades-fim referidas, são pilares constitutivos da Rede IntegraSUL. A Figura 1 sintetiza o escopo do planejamento e organização da Rede.

Figura 2 – Tripé das atividades-fim da Rede IntegraSUL



Fonte: Elaborado pelo/as autor/as (2019).

A presença de parceiros internacionais a convite da UFPA possibilitou a concepção e a organização da Rede IntegraSUL, bem como oportunizou a realização de vários Workshops de Integração Internacional e atividades diversas, na perspectiva da ampliação da Extensão Universitária e da Comunicação. Minicursos, Seminários, Rodas de Conversa, Diálogos de Saberes com comunidades tradicionais e experiências de base comunitária também foram atividades dinamizadas com tais parceiros. O Quadro 2 sintetiza várias atividades realizadas entre 2017 e 2019 com parceiros internacionais que contribuíram para a constituição da Rede IntegraSUL.

Quadro 2 – Síntese de Atividades de Extensão e Comunicação com a participação de parceiros internacionais 2017-2019 (Continua)

Unidades Acadêmicas Proponentes e Envolvidas	Principais Atividades Desenvolvidas	Pesquisador/a e Instituição Internacional Convidado/a
Ano 2017		
CBA	Colóquio “Angola e suas estruturas de Ciência e Tecnologia na contemporaneidade.”	Alfredo Buza (ISCED, Angola)
	Colóquio “Educação em Angola: realidade, desafios e perspectivas.”	Juliana Canga (ISCED, Angola)
CBA, Grupos de Pesquisa do PPGA, PPGSA, PPGSS, PPEB, PPGEDUC, PPGEAA ³⁸ , GEAM, GEPEAM, GEPTE, GHISCAM, GESCED ³⁹ , Conexões de Saberes, Visagem, Roda de Axé. FASS/ICSA, LAANF/IFCH, ADIS, AEE, ADQ	Mesa Redonda “Estudos Africanos em debate: tensões e convergências na produção de conhecimento(s) sobre e a partir de África.”	Odaire Varela (Uni-CV)
	Mesa Redonda “Diásporas: sentidos, práticas e mobilidades na contemporaneidade.”	Eurídice Monteiro (Uni-CV)
PPGEDUC/Campus Cametá, GEPTE	Roda de Conversa “Racialismo e Africanidades – Diálogos Brasil e Cabo Verde/África”.	Odaire Varela (Uni-CV)
	Roda de Conversa “Educação Superior e Cooperação Sul-Sul: Diálogos UFPA e Universidade de Cabo Verde (Uni-CV)”.	Eurídice Monteiro (Uni-CV)
Ano 2018		
Grupos de Pesquisa do PPGCITI ⁴⁰ e da Fadecam ⁴¹ / Campus de Abaetetuba	• I Workshop de Integração Internacional “Educação Superior e Integração Internacional no Sul Global.”	Alfredo Buza (ISCED, Angola)
CBA, PPGA/IFCH/Campus Belém	• Palestra “Angola e suas Estruturas de Ciência e Tecnologia na Contemporaneidade.”	

³⁸ Grupo de Pesquisa COLINS – Colaboratório de Interculturalidades, Inserção de Saberes e Inovação Social.

³⁹ Grupo de Estudos Sociedade, Cultura e Educação (GESCED); Programa de Extensão e Pesquisa Universidade no Quilombo.

⁴⁰ Grupos de Pesquisa GEBIOS – Biodiversidade e Sustentabilidade na Amazônia Tocantina; GEPESEED – Sociedade Estado e Educação: Ênfase dos Governos Municipais e na Educação do Campo; DRIS – Desenvolvimento Rural e Inovação Sociotécnica. Tais Grupos também são vinculados à Fadecam.

⁴¹ Grupos de Pesquisa e Extensão Educação e Cooperação Sul-Sul (ELOSS).

PPGSS/Campus Belém	<ul style="list-style-type: none"> • Workshop Internacional “Serviço Social no Sul Global: Angola e Brasil em diálogo.” 	Juliana Canga (ISSS, Angola)
Grupos de Pesquisa do PPGCITI ⁴² , da Faecs ⁴³ e da Fadecam/Campus de Abaetetuba PPGSS / Campus Belém	<ul style="list-style-type: none"> • II Workshop de Integração Internacional “Angola e Brasil: Educação e Serviço Social em Diálogo.” 	
Grupos de Pesquisa do PPGCITI e da Fadecam/ Campus de Abaetetuba	<ul style="list-style-type: none"> • III Workshop de Integração Internacional Brasil e Cabo Verde “Descolonização das Mentes: o pensamento decolonial na África e na América Latina em diálogo no Sul global.” 	Odair Varela (Uni-CV)
PPGEAA/Campus Castanhal	<ul style="list-style-type: none"> • Palestra “Governança Local e Teorias Decoloniais.” • Mini-Curso: Estudos Pós-Coloniais e Relações Internacionais. 	
Ano de 2019		
Grupo de Pesquisa do PPGAU ⁴⁴ / Campus Belém Prointer	Workshop Internacional “Contested Territories and Indigenous Urbanisation: Lessons from Bolivia and Ecuador”	Philipp Horn (Inglaterra)
Grupos de Pesquisa do PPGA ⁴⁵ , PPGAU, PPGCITI ⁴⁶ , PPGD ⁴⁷ , PPGDSTU, PPGEDUC ⁴⁸ , PPGEAA, PPGSP ⁴⁹ , PPGSS, Fadecam, Faecs, NEB ⁵⁰	I Encontro Internacional da Rede Interdisciplinar de Pesquisa e Diálogos no Sul Global – Rede IntegraSUL e I Colóquio Interdisciplinar de Integração no Sul Global “Territórios, Ambientes, Saberes, Educação e Políticas Públicas.”	Parceria com a Uni-CV

⁴² Grupos de Pesquisa Experimentações – Currículo, Subjetividade e Sexualidade na Educação Básica; GEPEGE – Gênero e Educação.

⁴³ GESTO – Grupo de Pesquisa em Trabalho e Organização Docente e o Laboratório de Avaliação, Sistema, Trabalho e Regulação Docente- LASTRO, da Faculdade de Educação e Ciências Sociais (Faecs), Campus de Abaetetuba, UFPA. O Experimentações e o Gepege também são vinculados à Faecs.

⁴⁴ Grupo de Pesquisa URBANA – Urbanização e Natureza na Amazônia.

⁴⁵ Grupos de Pesquisa GAIP –Antropologia, Imagem e Patrimônio; LEBIOS – Laboratório de Estudos Bioantropológicos em Saúde e Meio Ambiente; SEXGEN – Sexualidades, Corpo e Gênero.

⁴⁶ Grupos de Pesquisa já referidos anteriormente e mais o DIRE – Grupo de Pesquisa em Discurso e Relações de Poder.

⁴⁷ Grupo de Pesquisa Ordenamento Territorial e Governança da Terra na Amazônia.

⁴⁸ GEABI – Grupo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas.

⁴⁹ Grupos de Pesquisa MDSP – Métodos de Diagnóstico em Segurança Pública; MEA – Métodos Estatísticos Aplicados.

⁵⁰ HISTEDBR – Grupo de Estudos e Pesquisa, “História”, Sociedade e Educação no Brasil (Secção-PA).

Continuação

<p>Grupos de Pesquisa do PPGCITI, da Faecs e da Fadecam/Campus de Abaetetuba, PPGA, PPGAA e Biose⁵¹/INEAF, PPGDSTU/NAEA, PPGEAA e Universidade no Quilombo/Campus Castanhal</p>	<ul style="list-style-type: none"> • IV Workshop de Integração Internacional “Diálogos Amazônia e Guiné Bissau.” • I Circuito Vidas Negras Importam e Direitos Humanos. (Participação no Lançamento) 	<p>Miguel de Barros (CESAC, Guiné Bissau)</p>
<p>Grupos de Pesquisa do PPGCITI (linha de Pesquisa 2), da Faecs e da Fadecam/Campus de Abaetetuba</p>	<ul style="list-style-type: none"> • V Workshop de Integração Internacional “Diálogos Interdisciplinares do Sul Global.” • II Colóquio Cidades e Identidades “Memória, História, Representações e Silenciamentos.” 	<p>José Augusto Pacheco (UMinho, Portugal)</p>

Fonte: Elaborado pelo/as autor/as (2019).

“Ubuntu: Encontro(s) de África(s) na Amazônia⁵² também tem sido a tônica nas missões internacionais de pesquisadores/as de países africanos na UFPA. Mais do que a partilha de conhecimentos científicos e do viés acadêmico que revestem as missões, a interação e troca de saberes ancestrais com comunidades e escolas quilombolas do Acaraqui, Arapapuzinho e Baixo Itacuruçá nas Ilhas de Abaetetuba⁵³, em parceria com a Associação de Remanescentes de Quilombos das Ilhas de Abaetetuba (ARQUIA), desmistificou a África de espaço-tempo distante vista nas telas e nos dos livros didáticos, para a concretude do diálogo presencial entre africanos e afrodescendentes.

Reflexões sobre algumas destas experiências nas comunidades quilombolas sistematizadas em produção acadêmica compartilhada com parceiros internacionais e pesquisador/as da UFPA são encontradas em Freire et al. (2019b) e Assunção et al. (2020)⁵⁴. O encontro com o parceiro de Portugal, país historicamente reconhecido como colonizador, com a comunidade e a escola quilombola no Baixo

⁵¹ Programa de Pós-Graduação em Agriculturas Amazônicas (PPGAA), Grupo BioSE – Grupo de Estudos Interdisciplinares sobre Biodiversidade, Sociedade e Educação na Amazônia e Instituto Amazônico de Agriculturas Familiares (INEAF).

⁵² Projeto de Extensão vinculado ao PIBEX/UFPA foi o organizador de todas as atividades de campo em comunidades tradicionais de Ilhas de Abaetetuba que contou com a participação de pesquisadores/a de países africanos. Coordenação da Prof^ª. Dr^ª. Jacqueline Freire e Vice-Coordenação da Prof^ª. Dr^ª. Mariza Felipe Assunção.

⁵³ Atividades apoiadas pelo Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) Quilombola da Prefeitura Municipal de Abaetetuba e por Movimentos Sociais locais.

⁵⁴ Ambos os artigos constantes como 2020 foram aceitos para publicação e o E-Book foi consolidado no corrente ano de 2019, mas o ISBN será de 2020, razão de no corpo do texto e nas referências constar este último ano.

Itacuruçá, oportunizou também a desmistificação e o debate sobre descolonização das mentes, que Cabral (1974) nos ensinara.

Partilha de saberes com comunidades tradicionais de pescadores/as e agricultores/as familiares também permearam as missões internacionais. Assim ocorreu o encontro em comunidades quilombolas Itaboca, Cacoal, Pitimandeuá do município de Inhangapi e pescadores de São Caetano de Odivelas; no Laboratório Agroecológico de Produção Orgânica (LAPO)⁵⁵ na Ilha do Mosqueiro; a reunião com comunidades de pescadores/as no município de Soure, no âmbito da Reserva Extrativista Marinha de Soure (RESEX de Soure)⁵⁶ e comunidade quilombola do Pau Furado⁵⁷, no município de Salvaterra, ambos situados no Arquipélago do Marajó⁵⁸; bem como visita à comunidade quilombola Poacê e na Casa Familiar Rural no território quilombola do Jambuaçu, no município de Moju e o encontro com a comunidade acadêmica e movimentos sociais no Campus de Abaetetuba. Todas essas oportunidades foram potencializadas pela Rede IntegraSUL para materializar os seus princípios articuladores em que a ecologia de saberes e a tradução intercultural revestem a práxis dos grupos de pesquisa. Freire et al. (2020) e Assunção et al. (2020) já refletiram sobre algumas destas experiências.

Diálogos da UFPA com Instituições de Ensino Superior e de Pesquisa na Guiné-Bissau, articuladamente com a Associação Internacional de Ciências Sociais e Humanas em Países de Língua Portuguesa (AILPcsh)⁵⁹, constituíram-se em experiências significativas. Neste processo, a realização do **I Colóquio de Integração Institucional** intitulado *Que Universidades para que Conhecimentos no Século XXI? Os Desafios do Ensino Superior na Guiné-Bissau*, realizado em julho de 2019, em Bissau, que resultará em publicação liderada pela Editora da UFPA em parceria com todas as universidades⁶⁰ públicas e privadas e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) daquele país africano, tem um valor simbólico e uma ação concreta da maior relevância na perspectiva da cooperação solidária, experiências estas em diálogo com a Rede IntegraSUL.

⁵⁵ Situado no Assentamento Mártires de Abril, vinculado ao Movimento de Trabalhadores Sem Terra (MST).

⁵⁶ Visitas apoiadas pelo Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), com quem houve reunião entre parceiro internacional, UFPA e órgão federal.

⁵⁷ Oportunidade também de interagir com a comunidade e o Centro de Ciências e Saberes e Museu Quilombola em Pau Furado.

⁵⁸ Maior arquipélago flúvio-marinho do mundo, situado na Amazônia brasileira, no estado do Pará. As atividades no Marajó contaram com apoio decisivo da Coordenação do Campus de Soure da UFPA.

⁵⁹ Disponível em: <https://ailpcsh.org/conlab2020>.

⁶⁰ Universidade Amílcar Cabral (UAC), Universidade Colinas de Boé (UCB), Universidade Jean Piaget (Uni-Piaget/GB), Universidade Católica da Guiné-Bissau (UCGB), Universidade Lusófona da Guiné-Bissau (ULGB).

A aprovação de 3 (três) Grupos de Trabalho no XIV Congresso Luso-Afro Brasileiro de Ciências Sociais (CONLAB) e III Congresso da AILPcsh foi mais um elemento articulador da Rede IntegraSUL. No Quadro 3 constam os GTs aprovados e que impulsionarão mais diálogos para a Rede IntegraSUL.

Quadro 3 – GTs aprovados no XIV CONLAB e no III Congresso da AILPcsh

Nº dos GTs	Títulos dos GTs	Coordenadores/as dos GTs
04	África(s) e Amazônia(s): [re] ex(s)istências, conhecimentos, saberes, práticas e políticas	Jacqueline Freire (UFPA), Miguel de Barros (CESAC), Miguel Carter (DEMOS) ; Bas'ilele Malomalo (UNILAB)
28	Educação Superior, Desenvolvimento e Democracia: que conhecimentos para que sociedade(s)?	Jacqueline Freire (UFPA); Carlos Cardoso (CESAC); Fodé Mané (Universidade Amílcar Cabral/UAC); Odair Varela (Uni-CV)
37	Gênero, Diversidade Sexual, Nação e Política	Fabiano Gontijo (UFPA) e Eurídice Monteiro (Uni-CV)

Fonte: Elaborado pelo/as autor/as (2019).

O engajamento na AILPcsh também foi vislumbrado como importante mecanismo de ampliação de diálogos e fortalecimento de iniciativas em rede, estimulando a Rede IntegraSUL a formalizar pleito de apoio institucional para filiação como Associada Benemerita, tendo sido aprovado pela Reitoria da UFPA. Como resultado, desde 2019, o PPGA, em representação da UFPA, tornou-se Associado Benemérito da AILPcsh.

Assim foram os elos com parceiros do Sul global e a tecitura da Rede IntegraSUL nos anos recentes, que na UFPA está assente no binômio integração internacional e interiorização, que nos desafia num mundo fraturado em clivagens econômicas, sociais, políticas, culturais, étnico-raciais, ambientais, intergeracionais, sexuais. A leitura de Castro (2017) e Santos (2018) pauta críticas contundentes à complexa realidade e profundas desigualdades impostas pelo grande capital, sem o fatalismo ou determinismo que impõe o imobilismo, presentificando também múltiplos olhares e multivozes de lutas e resistências no Sul global a partir da sociedade civil, de movimentos sociais e redes internacionais.

REDE INTEGRASUL QUE SEGUE PULSANDO: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS PARA 2020

Aprofundar reflexões teórico-metodológicas e as bases organizativas da Rede IntegraSUL em nível interno na UFPA, com os parceiros nacionais e internacionais, destacam-se como importantes desafios e prioridades.

Desenvolver atividades assentes na integração internacional e na interiorização, também se apresenta como um desafio, posto que tal binômio ainda é elemento constitutivo embrionário numa nova cultura e política institucional, sendo esta uma contribuição pretendida pela Rede IntegraSUL no diálogo com a Reitoria da UFPA, parceiros nacionais e internacionais.

Formalizar Acordos de Cooperação com instituições de países parceiros e avançar com ações concretas que extrapolem o mero formalismo de documentos, também se inscreve como uma das prioridades para a Rede IntegraSUL.

O lançamento em 2020 de 5 (cinco) publicações já produzidas e/ou em andamento em 2019, bem como a geração de novas publicações em 2020 e anos seguintes, é uma das diretrizes do planejamento da Rede IntegraSUL. Nesta diretriz se insere a ampliação de diálogos com pesquisadores/as dos GTs aprovados no XIV CONLAB e III Congresso da AILPcsh a se realizarem em setembro de 2020 na Universidade de Coimbra, Portugal, que celebrará os 30 anos do CONLAB, bem como também realizar em parceria com o CIAS, da Universidade de Coimbra, um Colóquio sobre a Amazônia, precedendo o CONLAB.

Captar recursos financeiros para viabilização de um planejamento academicamente denso e sustentável é um imperativo para a Rede IntegraSUL. Apoios institucionais da UFPA e de instituições parceiras têm sido fundamentais, mas acreditamos que um financiamento de maior fôlego é o que poderá assegurar a longevidade desejada para a Rede. Neste sentido, pautar/buscar financiamento para a cooperação com o Sul Global em agências de fomento em nível estadual, nacional e internacional é imprescindível.

Dinamizar pesquisa, extensão, formação em nível de pós-graduação em rede, articulando parceiros nacionais e internacionais, se constitui num desafio acadêmico e de gestão, incluindo a questão do financiamento. Promover estudos comparados, desenvolver metodologias inovadoras, bem como tecnologias sociotécnicas inovadoras constituem-se importantes desafios.

Ampliar os laços com o Sul Global para além de conexões com a África, priorizando o resgate de parcerias com países da Pan-Amazônia é um desejo e uma meta para a Rede IntegraSUL. Os elos com países do Sul Global fazem pulsar sentidos, significados e esperanças de que outro mundo é possível, em que fazer ciência pela vida lastreada pela solidariedade deve lastrear nossos projetos acadêmicos e ativismo social em defesa de garantias da dignidade humana e sustentabilidade do planeta.

REFERÊNCIAS

ARAGÓN, L. E. V. Cooperação Sul-Sul, uma alternativa para o fortalecimento da capacidade científica e tecnológica dos países em desenvolvimento. In: FREIRE, J. C. S. et al. **Educação Superior, Desenvolvimento e Cooperação Sul-Sul**. Belém. p. 221-242, UFPA, 2017.

_____. UNAMAZ 20 anos (1987-2007). **Papers do NAEA (UFPA)**, v. 218, p. 1-218, 2008.

ASSUNÇÃO, M.F. et al. Enegrecer e Africanizar a Universidade porque Vidas Negras Importam: Diálogos Interdisciplinares e Interculturais na Amazônia e em África. In: BRÍCIO, V.N. et al. (Orgs.). **Identidades e educação: políticas, práticas e formação de professores**. Abaetetuba: EditorAbaete. p. 300-315, 2020.

CABRAL, Amílcar. **Guiné-Bissau, nação africana forjada na luta**. Lisboa: Publicações Nova Aurora, 1974.

CASTRO, E.M.R. (org.). Amazônia na Encruzilhada: Saque Colonial e Lutas de Resistência. In: **Territórios em transformação na Amazônia: saberes, rupturas e resistências**. Belém: NAEA, 2017. E-book. Disponível em: <http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/584>.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis-RJ: Vozes. p. 295-316, 2008.

FREIRE, J. C. S. et al. (Orgs.). **Anais do I Encontro Internacional da Rede Interdisciplinar de Pesquisa e Diálogos no Sul Global – Rede IntegraSUL, I Colóquio Interdisciplinar de Integração do Sul Global**. Praia, Ilha de Santiago, Cabo Verde. Universidade de Cabo Verde, Universidade Federal do Pará. Belém: NAEA, 2019a.

FREIRE, J. C. S. et al. Encontro(s) de África(s) na Amazônia: Angola e Abaetetuba em diálogos. In: RIBEIRO, J. O. S.; BRÍCIO, V. N.; FERNANDES, M. V. C. (Orgs.) **Identidades: Sujeitos e espaços outros**. Porto Alegre, RS: Editora Fi. cap. 26, p. 449-446, 2019b.

FREIRE, J. C. S.; ASSUNÇÃO, M.F.; CORDEIRO, Yvens E.M. Elos entre Amazônia e África: Trajetória de Diálogos Acadêmicos e Cooperação Internacional no Campus de Abaetetuba da UFPA. In: BRÍCIO, V.N. et al. (Orgs.). **Identidades e educação: políticas, práticas e formação de professores**. Abaetetuba: EditorAbaete. p. 300-315, 2020.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis, v. 10, n. esp. p. 37-45, 2007.

OLIVEIRA, H. M. P.; TRINDADE JR., S-C. C. A Amazônia em Milton Santos: região, globalização e meio técnico-científico-informacional. In: PEZZUTI, J. C. B.; AZEVEDO-RAMOS, C. B. (Orgs.). **Desafios Amazônicos**. Belém: NAEA/UFPA. p. 193-216, 2016.

SANTOS, B. S. **Towards a New Common Sense. Law, science and politics in the paradigmatic transition**. New York, London: Routledge, 1995.

_____. **Pela mão de Alice. O social e o político na transição pós-moderna**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Os processos da globalização. In: _____ (Org.). **Globalização: fatalidade ou utopia?** 2. ed. Porto: Afrontamento. p. 31-106, 2002.

_____. **Esquerdas do mundo, uni-vos!** São Paulo: Boitempo, 2018.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. Introdução In: _____ (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, B. de S.; ARAÚJO, S.; As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. In: **Dossiê Epistemologias do Sul: lutas, saberes e ideias de futuro**. Sociologias, Porto Alegre, Ano 18, n. 43, p. 14-23, set/dez 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/sociologias/issue/view/2814>. Acesso em: 24 de out. 2019.

SECCO, C.L. ONDJAKI. **ContraCorrente: Revista do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas**, [S.l.], n. 2, p. 245-254, maio 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uea.edu.br/index.php/contracorrente/article/view/483>>. Acesso em: 12 mai 2019.

SILVA, H.P. et al. 2014. Redes de Colaboração e Pesquisa Internacional com os Países Lusófonos e a Casa Brasil-África da Universidade Federal do Pará. **Anais do XXIV Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP)**, Macau, p. 79-88, 2014.

SILVA, H.P.; MOREIRA, H.V. Os estudantes estrangeiros e os desafios para a internacionalização das universidades amazônicas no século XXI. **XXIV Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP)**. Cidade da Praia, Cabo Verde, 2015.

SILVA, H.P.; MOREIRA, H.V. O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), a experiência da Casa Brasil-África e a internacionalização na Universidade Federal do Pará. In: FREIRE, J. C. S. et al. **Educação Superior, Desenvolvimento e Cooperação Sul-Sul**. Belém, UFPA. p. 221-242, 2017.

ÁFRICA: O BERÇO DA MODERNIDADE. UMA VISÃO DO TERRITÓRIO E DA LEGALIDADE A PARTIR DA *CONTRA-COLONIALIDADE*¹

Odair Barros-Varela

Universidade de Cabo Verde (Uni-CV)

1 UMA BREVE CONTRA-IMAGEM DA MODERNIDADE

É mister um breve olhar sobre o que se convencionou chamar de Modernidade e que constitui o substrato no qual o “Ocidente”² se ancora para uma autonarrativa triunfal e universalista. Diversos autores, principalmente a partir dos meados da década de 80 do século passado, têm procurado desmistificar as origens da civilização e modernidade ocidental, com o destaque para os três volumes da obra *Black Athena: The Afroasiatic Roots of Classical Civilization* [Atenas Negra: As Raízes Afro-asiáticas da Civilização Clássica] (1987/1991/2006), da autoria de Martin Gardiner Bernal³.

Outros autores têm vindo, de certa forma, a seguir as pisadas de Bernal, sendo que um deles é o filósofo e historiador Enrique Dussel com a sua obra *Política de La Liberación: Historia Mundial Y Crítica* [Política da Libertação: História Mundial e Crítica] (2007) na qual, situado no campo da teoria pós-colonial, defende que o

¹ Artigo baseado no paper intitulado “Modernidade e Território em África: Uma visão Pós-colonial”, apresentado durante o ciclo internacional de conferências do CIDLOT “II Cidades e Globalização”, no Auditório da Reitoria da Universidade de Cabo Verde (Uni-CV) a 04 de abril de 2012. Uma parte desta temática já tinha sido apresentada – com o título “Modernidade em África: Uma Visão Pós-colonial” – na Semana Sociológica 2010/2011 da Universidade de Santiago no dia 07 de junho de 2011.

² No livro intitulado *Unthinking Eurocentrism: Multiculturalism and the Media* [Des-pensando o Eurocentrismo: Multiculturalismo e os Media], Ella Shohat e Robert Stam (1994) recusam a divisão entre o “Ocidente” e o resto do mundo, considerando que o “Ocidente” é uma construção fictícia baseado em mitos e fantasias e que, do ponto de vista geográfico, trata-se de um conceito relativo, pois aquilo que o “Ocidente” chama de “Oriente” ou “Médio Oriente” é, do ponto de vista da China, a Ásia Ocidental. Já no “Mundo Árabe”, a palavra para nomear o Oeste diz respeito ao Norte de África (Magreb), a sua parte mais ocidental, em oposição a Mashreq, a parte mais oriental. Na língua árabe, “Oeste” e “Estrangeiro” dividem a mesma origem.

³ Já muito antes de Bernal, em 1954, o historiador sul-americano George G. M. James já tinha publicado o livro *Stolen Legacy: Greek Philosophy is Stolen Egyptian Philosophy* [Legado Roubado: A Filosofia Grega é Filosofia Egípcia Roubada] em que defende que a filosofia grega é originária do Antigo Egito. Sob outro prisma, com o enfoque em África e não na Grécia Antiga, o historiador senegalês Cheikh Anta Diop (1954, 1967), apesar de conceder que os gregos aprenderam muito com a antiga civilização egípcia, defende que a civilização grega não constitui apenas uma simples dimanação daquela.

Helenocentrismo é o pai do Eurocentrismo e que, tendo em consideração que o chamado “milagre grego” pelos românticos alemães do século XVIII não existe, isso significa ter de começar “de novo” a história da filosofia política (DUSSEL, 2007, p. 25-6). É o que ele se propõe a fazer começando por tentar superar a periodização

Organizada segundo os critérios europeus de filosofia política (aquela ideológica e eurocêntrica maneira de organizar o tempo da história humana em Idade Antiga, Medieval e Moderna, por exemplo). (...) [T]entaremos propor uma nova visão de uma história simplista, da história da política e da filosofia política, que na sua periodização e conteúdos vai contra à visão dominante claramente plasmada pelos românticos alemães nos finais do século XVIII, especialmente por Hegel (DUSSEL, 2007, p. 12).

Para esse intento, ele considera ser fundamental a redefinição do início da Modernidade. Vale a pena realçar que é a “Pós-Modernidade” – denominada como período histórico que procura superar, ou supera, a Modernidade – que vai originar, nas academias ocidentais e nos seus satélites, não só um debate sobre a “condição pós-moderna” (LYOTARD, 1979) – ou sobre o fato de ela ser a “lógica cultural do capitalismo tardio” (JAMESON, 1991) –, mas também sobre a própria “visão” da Modernidade. Apesar de muitos preferirem outras expressões que não o de “Pós-Moderno”, ou mudaram de preferência – tal como Zygmunt Bauman (2000), que passa a falar de “Modernidade Líquida”, de Gilles Lipovetsky e Sébastien Charles (2004), que preferem o termo “Hipermodernidade” ou outros que falam de “Modernidade Incompleta” (HABBERMAS, 1981) ou de “Modernidade Tardia” ou “Modernidades Alternativas” (HALL, 1996, 2000). No essencial, não colocam a tónica na análise crítica da periodização hegemónica anglo-saxónica da Modernidade.

Para além de Dussel, a defesa dessa re-enunciação também é defendida por outros autores, como Boaventura de Sousa Santos (1994, 2000, 2006), situado no campo dos estudos pós-coloniais de língua portuguesa. Ele tem vindo a empreender trabalhos de pesquisa com base nas teorias pós-coloniais, contestando a hegemonia anglo-saxónica e reavaliando as potencialidades teórico-analíticas da crítica Pós-Colonial no contexto dos países de língua oficial portuguesa.⁴

Santos (2006), no capítulo *Entre Próspero e Caliban: Colonialismo, Pós-colonialismo e Inter-identidade*, salienta que o Pós-Colonialismo, como corrente intelectual, é um fenómeno anglo-saxónico, cujas teorizações adoptam como

⁴ No campo da Antropologia é Miguel Vale de Almeida (2000) que inicialmente se destaca na análise das teorias pós-coloniais, embora as suas posições se distingam das de Santos. Enquanto este, numa abordagem da complexidade e numa perspectiva de colonialismo e subalternidade, incide na questão da “descolonização epistémica” e na possibilidade de o “outro” se emancipar politicamente, aquele, imbuído ainda de um olhar imperial a partir do lugar de superioridade de uma antiga potência colonial onde se situa, procura reavaliar, criticamente, as potencialidades do espaço “lusófono”.

referência o colonialismo britânico⁵. Assumindo as diferenças deste em relação ao colonialismo português, avança com a sua investigação sobre as consequentes diferenças no espaço de língua oficial portuguesa no âmbito do pós-colonialismo. É ponto assente que a relação colonial protagonizada por Portugal influenciou as configurações do poder político, social e cultural, não só nas colónias como no seio da própria sociedade portuguesa, e que existem rupturas e continuidades após o término desta relação (SANTOS, 2006, p. 212).

Contudo, é preciso alertar para a importância de, por um lado, dar conta da diversidade teórica que orienta os debates no âmbito dos estudos pós-coloniais, elucidando alguns dos termos fundamentais que são utilizados e de, por outro, interpretar as condições históricas, políticas e sociais da produção destes conhecimentos. Como nos diz Young, “as teorias também têm a sua história, e devem ser historicamente situadas se as suas políticas são para serem entendidas” (2001, p. 11). Indo ainda mais longe, na perspectiva da *contra-colonialidade*, é preciso ter atenção que alguns estudos e/ou estudiosos dos pós-colonialismos no espaço de língua oficial portuguesa, mais do que expor e analisar as especificidades do colonialismo português, o que almejam, no âmago, é a manutenção da centralidade do ex-colonizador nesses estudos, ou seja, que se continue, mal ou bem, a falar de Portugal, procurando a subsistência do que denominamos de *imperialismo da presença*⁶, de inspiração lusotropicalista.

Para nós, o que interessa destacar no trabalho de Santos é a concepção de Modernidade que ele aponta, primeiramente, como sendo “um paradigma sócio-cultural que se constitui a partir do século XVI e se consolida entre finais do século XVIII e meados do século XIX”, para, num segundo momento, dizer que situa “historicamente a [sua] caracterização da modernidade enquanto projecto sócio-cultural no final do século XVIII e meados do século XIX europeu. Por conseguinte, fica de fora o que Dussel e Mignolo designam por primeira

⁵ Ver também um outro capítulo da obra de Santos já aqui citado, “Do Pós-moderno ao Pós-colonial: E Para Além de Um e Outro”, onde, na crítica às concepções dominantes do pós-colonialismo – tanto a britânica como, de certa forma, a emergente latino-americana –, por exemplo, ele apela a uma “reprovincialização da Europa que atente às desigualdades no interior da Europa e ao modo como elas influenciaram os diferentes colonialismos (...)” e descolonizações europeias, que vai contra a essencialização da Europa protagonizada pelo repto de Dipesh Chakrabarty, inspirado em Hans-George Gadamer, da “provincialização” daquele continente (SANTOS, 2004, p. 29-31).

⁶ Diferentemente do colonialismo mental cuja persistência (colonialidade) visa ao predomínio da cosmovisão epistemológica do ex-colonizador, o imperialismo da presença (já não geográfica ou física devido ao término, pelo menos formal, do colonialismo político) escuda-se na defesa, por parte dos seus protagonistas, da emancipação cosmogónica do ex-colonizado. Este combate, e/ou activismo social, permite a esses autores usufruírem dos louros que a economia política desigual da agenda de produção de conhecimentos não permite que seja dividido de igual forma com o antigo colonizado. Trata-se de uma agenda escondida, ou não assumida, dos estudos pós-coloniais que só pode ser entendida no contexto das lutas entre os grandes intelectuais ou as “estrelas” das constelações e/ou campos científicos situados no firmamento do cânone eurocêntrico da ciência moderna.

modernidade a modernidade ibérica, donde, precisamente, parte o primeiro impulso colonial” (SANTOS, 2004, p. 13-22).

Enrique Dussel, na obra acima citada, e na sequência de trabalhos anteriores, considera que, para a redefinição da Modernidade

seria necessário introduzir a Espanha e Portugal (o “Sul da Europa” para Hegel, que não é, para ele, nem para os iluminados do “norte da Europa”, propriamente Europa e nem moderna), desde a invasão de América em 1492, na Modernidade. Com isso, Espanha ficaria redefinida como o primeiro Estado “moderno”, e a América Latina, desde a conquista, seria o primeiro território colonial da dita Modernidade. Seria moderna na medida em que é a “outra cara” bárbara que a Modernidade precisa para a sua definição. Se isso for feito, os filósofos espanhóis e portugueses (embora praticassem uma filosofia de cunho escolástico, o seu conteúdo é moderno) e os primeiros grandes pensadores latino-americanos do século XVI deveriam ser considerados como *os iniciadores da filosofia da Modernidade*. Antes de Descartes ou Spinoza (ambos escrevem em Amesterdão, província espanhola até 1610, e estudam com mestres espanhóis), deve considerar-se na história de filosofia política moderna um Bartolomé da Las Casas, Ginés de Sepúlveda, Francisco Vitória ou um Francisco Suarez filósofos políticos modernos, antes de Bodin, Hobbes ou Locque (DUSSEL, 2007, p. 12-13).

Dussel procede a uma ressignificação mais precisa do que entende por Modernidade, dividindo esta em *Modernidad Temprana* [Modernidade Prematura] (do século XV a XVII: 1492-1630) e a *Modernidad Madura* [Modernidade Madura] (entre o século XVII e XIX: 1630-1789). Ele procede, de igual forma, a uma separação, no seio da *modernidade prematura*, entre a *primeira modernidade prematura: a cristandade hispano-americana* e a *outra modernidade prematura: a cristandade lusitana* (DUSSEL, 2007, p. 190). Incidindo brevemente na primeira subdivisão, Dussel afirma que o carácter distintivo da primeira modernidade prematura hispano-americana se constitui

a partir da afirmação eurocêntrica do ocidental e desde uma negação excludente de dois modos históricos de Exterioridade: a Alteridade do originário habitante americano, o índio (vindo do Extremo Oriente) e do escravo africano (desde a costa oriental do Atlântico). Esta Alteridade transita de uma completa Exterioridade, anterior à conquista ou ao processo de escravidão, até uma subsunção opressiva crescente na América que nega todo o reconhecimento e a dignidade do Outro, por

meio de uma violência sanguinária inumana inédita, que está na própria origem do processo da Modernidade, como a cara oculta da Exterioridade do Sistema, desconhecida também pela Filosofia moderna e contemporânea. A colonialidade ameríndia e a escravidão africana deixaram heranças permanentes até o presente e exigem uma profunda transformação teórica, ética, cultural e económico-política, que só se levará a cabo numa etapa trans-moderna, futura, mediante a afirmação da Alteridade excluída durante séculos (DUSSEL, 2007, p. 186).

No que concerne à modernidade prematura lusitana, a sua emergência se deveu fundamentalmente à “escola” navegante do príncipe português D. Afonso Henriques (1393-1460), que vai superar

[o]s seus mestres árabes e renascentistas no descobrimento e domínio do atlântico e se transformará na primeira potência oceânica europeia. Em geral, os historiadores da Filosofia moderna (europeia-norte-americana) têm uma cegueira completa acerca da importância destes eventos, em aparência totalmente anedóticos, e por isso ignoram a importância de Portugal – e posteriormente Espanha – na constituição originária da modernidade. A Universidade de Coimbra irá processar científica, filosófica e teoricamente todos estes conhecimentos (DUSSEL, 2007, p. 230).

Contudo, Portugal não provocou uma mudança na compreensão do mundo por ter percorrido o Atlântico Sul-Oriental, navegando à volta de África para alcançar o Oceano Índico ou o Mar Árabe, dado que, na prática, não passou de um domínio militar naval das rotas comerciais nem sequer podendo incluir os principais produtos europeus no intercâmbio mercantil entre os continentes, ou seja, a Europa não podia vender à Índia ou à China nenhum produto relevante (BOXER, 1969). Dussel acrescenta ainda que

“[d]e facto, quando os portugueses dominam militarmente estas rotas, só ‘asseguram’ o trânsito, mas como um gendarme que, em melhor dos casos, cobra tributos de passagem. Pode-se assim compreender porquê que Portugal não produzirá uma ruptura com o sistema antigo⁷ que podia chamar-se o início da filosofia moderna ou o fenómeno da modernidade” (DUSSEL, 2007, p. 192).

⁷ Estrutura composta por sistemas regionais anteriores ao século XVI, como, por exemplo, os dominados por Egito e China.

Vai ser apenas mediante a abertura e constituição de um sistema-mundo – estrutura em que tanto a China como o Hindustão não figuram como promotoras – que a Europa vai poder emergir e libertar-se do cerco da cultura turco-muçulmana. Esse sistema, que se estenderá mediante a acção dominadora sobre os oceanos e por uma geopolítica combinada e compartilhada por ambos países ibéricos desde o século XV ao XVI, é que vai permitir o domínio de territórios e culturas “periférico-coloniais”⁸. Dussel considera o século XVI o

da ‘ruptura’ com o antigo paradigma teórico-científico, filosófico e teológico, e da criação das condições que darão como resultado o (...) ‘sistema-mundo’, a origem do processo hoje denominado ‘globalização’ e, pelo meio, a filosofia moderna. Assim se passa, pela primeira vez, do estágio III ao estágio IV do sistema inter-regional, agora empiricamente mundial (DUSSEL, 2007, p. 230).

O mito do “milagre grego” de que nos fala Dussel, na senda de Bernal, assenta precisamente no facto de a história oficial da Modernidade desse prodígio deixar de fora os sistemas regionais anteriores a 1492 como são, por exemplo, os protagonizados por Egipto e China, que continuam sendo os dois modelos e fontes originais da ciência, técnica, da ideologia e da organização política da Modernidade. É o Egipto que constitui a fonte do que será a Grécia, o Judaísmo, o Cristianismo e o Islão, e isso foi possível por ter institucionalizado o primeiro “Estado-nação” com uma excepcional sequência e estabilidade que lhe permite ter a maior duração na história da política mundial, desde aproximadamente o ano 3000 a.C., sem interrupções, até a actualidade, sendo que durante treze séculos, até 1798 d.C. [altura em que foi invadida pelas forças francesas de Napoleão I], nenhum outro povo perturbou o seu progresso (DUSSEL, 2007, p. 26-7).

Para além dos egípcios e semitas – que, entre o milénio III e II a.C., colonizaram todo o território que seria a futura Grécia –, os fenícios ocuparam o

⁸ Esta associação de Portugal e Espanha, principalmente no que tange ao tráfico de escravos é fortemente criticada, por exemplo, por Bartolomé de Las Casas, Fernão Oliveira, em sua obra *Arte da Guerra do Mar*, publicada em 1555, na Universidade de Coimbra, e por Martín de Ledesma, em seu livro *Secunda Quarta* também publicada naquela Universidade em 1560. Dentre eles, Dussel considera *Las Casas* como protagonista do “primeiro discurso crítico de toda a Modernidade; discurso crítico ‘localizado’, territorializado na própria América, desde um ‘fora’ de Europa no seu início (em sua ‘exterioridade’) até a sua morte, cinquenta e dois anos depois” (DUSSEL, 2007, p. 197). Já, por outro lado, uma figura que é geralmente retratada na historiografia portuguesa como um defensor dos escravos, o Padre António Vieira, na verdade, principalmente no Brasil, “justifica amplamente a escravatura apesar de criticar os seus excessos, dentro de uma visão apolítica, em que Portugal seria o grande Império mundial. Chega a argumentar no sentido de que os bantús em África estavam no ‘inferno’ do paganismo; na escravidão brasileira chegavam ao ‘purgatório’ cristão, para ganharem o ‘céu’ depois da morte” (DUSSEL, 2007, p. 235-6).

território grego durante a chamada “Idade do Bronze”, estando muito presentes em toda a história grega, o que se comprova pela grande inspiração que a futura política e filosofia grega, mais concretamente as da Cidade-Estado Atenas, vão ter nas cidades-porto fenícias como Biblos, Cartago ou Tiro. Filósofos gregos pioneiros como Tales, Anaximandro, Heráclito, Isócrates ou Pitágoras foram beber às fontes egípcias e fenícias, tendo o último (que viveu entre 582 e 500 a.C.), por exemplo, estudado no Egito e adoptado elementos de matemática e religião egípcias, acontecimentos confirmados por Isócrates, que diz que “na sua visita ao Egito [Pitágoras] realizou estudos da religião do povo, e foi o primeiro a trazer a sua filosofia [dos egípcios] para os gregos” (apud DUSSEL, 2007, p. 58).

Essa recontextualização histórica do “milagre grego” ateniense permite, assim, a Dussel (2007) afirmar que

a Filosofia (...) não nasceu na Grécia continental, mas sim no Egito e nas cidades fenícias “e, por isso, entre os gregos esta actividade se iniciou na Hélade [Grécia] marítima, de cidades portuárias comerciais, em antiga convivência com as costas do delta do Nilo e das cidades do Este do mediterrâneo (estas últimas tão antigas ou mais que a própria civilização egípcia) (DUSSEL, 2007, p. 58)⁹.

Assevera-se, então, a ideia de que a Modernidade não é um projecto da Europa, embora esta o adopte como tal, e que uma das suas componentes, a Modernidade europeia – nomeadamente a sua política moderna –, não nasceu de um dia para outro¹⁰. Mesmo com a realização do “projecto português” de chegar a Ásia pelo Atlântico Sul Oriental – que permite à Europa latino-germânica reconectar periféricamente com todo o “sistema antigo” – isso não leva ao surgimento do que cultural e hegemonicamente se denomina de Modernidade e, com ela, a Filosofia Política moderna.

Até então, a França, Inglaterra ou Alemanha – os protagonistas da Modernidade madura –, continuavam ainda mergulhadas na sombra medieval, fechadas num continente que se abria ao exterior apenas pelo Sul, graças ao comércio marítimo, protagonizado por Veneza ou Génova. Não obstante, durante

⁹ Podemos ver, então, como a ideia de “Europa” está muitíssimo longe de emergir. Apenas com a decadência do Império Romano do Ocidente é que se começa lentamente a falar de “Europa”. Na Grécia clássica, “Europa” se refere às culturas bárbaras ao norte da Macedónia, não se definindo de nenhuma maneira como “europeia” (BERNAL, 1987).

¹⁰ É preciso ter em atenção, a partir da análise do caso africano, que as críticas e lutas contra a Modernidade colonial europeia foram e são parte da Modernidade, num complexo sistema de interacções (BARROS-VARELA, 2017a).

a *Modernidade prematura lusitana* ter-se chegado ao Hindustão e à China – o centro cultural, demográfico e produtivo da época – seguindo as rotas navegantes europeias pelo Sul e Leste; isso não mudou muito a visão “cósmico-astronómica” vigente, pois a Europa não tinha feito outra coisa do que voltar a reconectar com o “mesmo” (DUSSEL, 2007, p. 190).

Em suma, a tese subjacente à citada obra de Dussel é a de que o facto de o “despertar’ moderno da Europa se produzir a partir do Oeste europeu até o Leste, e a partir do Sul mais desenvolvido – e em contacto com o mundo muçulmano, até o Norte (mais isolado e provinciano)” –, entra em contradição com o que a história clássica eurocêntrica da Filosofia nos ensina. É apenas com o contributo da Filosofia espanhola e portuguesa, particularmente a produzida pelas Universidades de Salamanca e Coimbra, que o início da história da Filosofia da Europa do Norte vai dar origem ao “começo de toda a Filosofia moderna enquanto tal” (DUSSEL, 2007, p. 191).

No século XVII, no final de uma larga implantação, quando a Modernidade chega até o Norte e Oeste de Europa – onde se faz presente na Liga Hanseática do Báltico ou na *Koenigsberg* de Kant –, tinha terminado o caminho lento de sua ‘prematura’ constituição e eclodirá a ‘Modernidade Madura’. Aliás, o tradicionalmente considerado pai da Filosofia moderna europeia, Descartes, foi estudante dos jesuítas espanhóis em *La Flèche*, no Sul da França, e publicou *Le Discours de la Méthode* em 1637, em Amsterdã, uma província espanhola que se tornou independente apenas vinte e sete anos antes (DUSSEL, 2007, p. 190-1). Em remate, é preciso superar o helenocentrismo¹¹ e o eurocentrismo que subjazem, em geral, às histórias da Filosofia Política que ignoram que foi preciso quase quinze séculos de germinação para que se instituisse o que comumente se apelida de “Modernidade”.

Contudo, tal como todas produções de conhecimentos, a teorização de Dussel também provoca desconhecimentos, demonstrando um déficit de interação com os autores do Mediterrâneo e do mundo não ocidental. A equiparação entre o colonialismo lusitano e hispânico, tendo como território geográfico a América, encerra uma grande cegueira em relação ao início da colonização portuguesa e

¹¹ Inclusive, autores tidos no “Ocidente” como sendo críticos da Filosofia e Política moderna como Hannah Arendt ou Leo Strauss, entre vários outros, acabam por ser engolidos pelo espectro do helenocentrismo, pois a primeira “(...) inscrevendo-se pessoalmente numa tradição semita, contudo é tão helenocêntrica como o bom racista alemão Heidegger – suas investigações sempre partem de Atenas e do mundo cristão desde Santo Agostinho passando por Duns Scoto”, e o segundo “(...) embora incorpore o pensamento ‘medieval’ judeu e árabe – o que já é excepcional –, não consegue, apesar disso, detectar o peculiar da tradição semita, porque no final esotericamente a filosofia grega se impõe (como se impôs a [Abu Nasr] al-Farabi ou em menor medida a [Moisés] Maimónides)” (DUSSEL, 2007, p. 553)..

espanhola na África e na Ásia e, por conseguinte, dos alvares da Modernidade enquanto mudança de pensamento político e filosófico¹².

2 O TERRITÓRIO NA LEGALIDADE MODERNA: O DESAFIO DA INTERLEGALIDADE E DA INTERCULTURALIDADE

À semelhança da Modernidade, a “história” da legalidade moderna, ou “direito moderno”, necessita ser profundamente recontextualizada. Não sendo este o espaço adequado para a realização de um trabalho de tal magnitude, vão-se somente pincelar alguns dos principais pontos de discussão sobre o tema de forma a se perceber o *locus* de enunciação em que se situa o território em África.

A teoria eurocêntrica dominante geralmente localiza a emergência do Direito moderno juntamente com a irrupção do Estado moderno europeu nos séculos XVII e XVIII – estando na base da estatocêntrica equivalência entre direito e direito estatal –, ignorando tanto a Modernidade *prematura* ibérica, que irrompe no século XV e XVI, como também o papel, por exemplo, tanto do Império Romano como dos sistemas regionais anteriores na conformação do que se apelida actualmente de “Direito moderno”.

O chamado Direito Romano do *Corpus Iuris Civilis* (Direito Romano *Justiniano*), mandado elaborar no século VI pelo Imperador romano do Oriente, Justiniano, foi redescoberto na Itália do século X. Perante a riqueza e diversidade do Direito *Justiniano* a recepção desta ordem jurídica desconhecida no Ocidente ocorreu mediante os auspícios da chamada “Escola dos Glosadores” que se desenvolveu entre os finais do século XI até meados do século XIII, e que era constituída por um grupo de juristas assim designados por utilizarem essencialmente a Glosa nas suas investigações do *Corpus Iuris Civilis*¹³.

Apesar da “divinização” e “santificação” a que os Glosadores votavam o Direito romano *justiniano*, a manutenção da “combinação complexa de

¹² Em Barros-Varela (2013, 2017b), ao incidirmos sobre a problemática do Estado em Cabo Verde, discernimos como a ocupação deste arquipélago africano por parte de Portugal, a partir de 1460, e a institucionalização de uma “moderna” máquina de colonização que irá ser exportada para as Américas, vai, utilizando um próprio termo *dusseliano*, “destruir” a data de 1492 como o início da Modernidade prematura proposta por Enrique Dussel, e que coincide com a chegada de Colombo às Américas, e realocar o seu arranque em “África”, lugar de onde, como já vimos, parte a fermentação de quinze séculos antes da explosão da Modernidade. Nesse caso, tentamos proceder e postular a uma re-contra-imagem da Modernidade.

¹³ O estudo e entendimento do Direito Romano *Justiniano* visavam a sua posterior aplicação pelo Sacro Império Romano-Germânico (União de territórios da Europa Central durante as chamadas Idade Média, Moderna e início da Contemporânea, sob a liderança do Sacro Imperador Romano), procurando, tal como fez o Imperador Justiniano, recuperar a grandeza e a tradição do Antigo Império Romano (cf. KUNKEL, 1966).

autoridade, racionalidade e ética” (SANTOS, 2000, p. 115) que aquela detinha na nova configuração do Direito romano suscitou um grande debate na Europa do século XII, demonstrando, segundo Santos, o “potencial emancipatório do Direito romano” (DUSSEL, 2007, p. 115). Contudo, para este autor, a “Escola dos Pandectistas” alterou e reduziu o Direito romano a um “formalismo técnico-racional, supostamente neutro em relação à ética e apenas preocupado com a perfeição técnica, a coerência lógica, a abrangência e previsibilidade totais”, ou seja, transformaram-no “numa estrutura formal e hierarquizada de regras jurídicas, que obedecia a um rígido sistema lógico” (DUSSEL, 2007, p. 115)¹⁴.

O que geralmente se ignora é que o Direito romano *justiniano*, que está na base dos códigos legais modernos que vão se consolidando no Ocidente, tem como fonte principal não o mundo grego, mas sim o faraônico ou egípcio, o babilônico ou mesopotâmico e a civilização chinesa. Vai ser com o nascimento sucessivo das “escrituras” ideográficas, silábicas e fonéticas no 3º milênio a.C. que vão se produzir os primeiros “códigos legais”, ou seja, as primeiras coleções de “regras intersubjectivas” consensuais das comunidades urbanas, cujas relações políticas atingem, assim, um “altíssimo grau institucional de racionalização” (DUSSEL, 2007, p. 22).

No sistema regional “egípcio” (3000 a.C.) destacamos o *mito de Osíris*, não só pela sua relevância política, mas também jurídico-legal. Este mito, que é retratado em muitos textos egípcios, entre os quais se destacam os *Textos das Pirâmides*, os *Textos dos Sarcófagos* e o famoso *Livro dos Mortos*, narra o “juízo final” do morto na grande sala de *Ma’at* [verdade], perante todos os deuses e a humanidade (PEINADO, 1989, p. 209-12). Apesar de não se tratar do julgamento de uma alma, característico de uma antropologia dualista¹⁵, e sim de todo o ser humano, “com seu *rá*¹⁶ (o nome e determinação individual)”, este mito vai

¹⁴ Esta escola, que emerge no contexto do Positivismo que marca a Europa do século XIX também se dedicava ao estudo do *Corpus Iuris Civilis*, particularmente à sua segunda parte, as Pandectas, nas quais estavam as normas de Direito Civil e as respostas dos Jurisconsultos às pendências que lhes haviam sido colocadas. Com os Pandectistas, o Direito romano perde o seu fundamento ético em detrimento do positivismo e, com isso, “a ciência jurídica se transformou em matemática” (IHERING apud SANTOS, 2000, p. 115).

¹⁵ Referência à antropologia platônica que considera a alma como sendo a essência do homem, confere-lhe a imortalidade e atribui a sua origem ao mundo das ideias. Por beneficiar dos predicados do inteligível, a sua existência no mundo sensível (físico) deve ser voltada para libertação de todas as solicitações materiais e lúbricas mediante a utilização da razão e da prática da probidade, visando atingir o saber da Verdade, num processo de ascese que lhe permita regressar ao mundo da Totalidade a que verdadeiramente pertence. Por outro lado, esta antropologia olha para o corpo somente como uma prisão que limita todas as potencialidades da alma (PLATÃO, 1987).

¹⁶ Alusão a *Rá*, considerado o Deus do Sol e a principal divindade na mitologia egípcia. É também denominado como o criador dos deuses (ordem divina) e da ordem terrena (material e humana) (ARRUDA, 1996).

iniciar uma tradição ética-política e influenciar decisivamente as culturas cristãs, muçulmanas e ocidental modernas, tornando-se próprio delas:

Trata-se da invenção da *consciência singular ética-política* intersubjectiva que, como um juiz internalizado sempre presente, observa no segredo mais íntimo de toda a acção, embora realizada na esfera privada (por isso o Deus Osíris se representa por um “olho” nos textos hieroglíficos egípcios), sempre situa virtualmente o actor no horizonte “público” do “juízo final” perante toda a humanidade. Sem a necessidade de uma polícia secreta o sistema político egípcio se fez presente, se introduziu na consciência privada (agora definitivamente intersubjectiva) exigindo o cumprimento das normas tradicionais, das leis do reino, da obediência das elites do sistema tributário faraónico. Cada membro do sistema temia o Deus omnipresente e se imaginava a todo momento estar sendo julgado na imensa “sala de Ma’at” (DUSSEL, 2007, p. 27)¹⁷.

No que concerne aos sistemas legais da chamada antiga Mesopotâmia, entre 2404 a 2375 a.C., Enmetena, o *énsi* [governador] de Lagash, decretou a mais antiga reforma legal de que se tem conhecimento. Posteriormente, Urukagina (também conhecido por Uruinimgina), que vai governar Lagash até por volta de 2400 a.C., vai implantar reformas legais que irão dar corpo ao chamado *Código de Urukagina* (2350 a.C.). Outro famoso Código vai ser o de *Ur-Nammu* (2050 a.C.), fundador da terceira dinastia suméria de *Ur* (2112-2095 a.C.). Contudo vai ser no *Código de Shulgi* (2094-2047 a.C.), implantado no reinado do seu filho e sucessor, Shulgi, na sua lei 9, em que “a formulação crítica do Direito chega à sua expressão clássica”:

Não entregar o órfão ao rico, não entregar a viúva ao homem poderoso, não entregar o homem de um peso ao homem de mil pesos, não entregar o homem de um cordeiro ao homem de um boi [...] Não impor trabalhos, fazer desaparecer o ódio, a violência e o clamor pela justiça. Estabeleci a justiça no país (PEINADO, 1994, p. 59 apud DUSSEL, 2007, p. 23).

¹⁷ Contra o “dualismo definitivo” de Kant, que defende que um ser humano é um corpo e uma alma, Dussel, na sua *Ética de la Liberación*, demonstra que não se tem um corpo mas que é-se corporal. Logo, a liberdade não constitui uma “condição” do corpo e nem da vida, mas sim uma “função” mental do cérebro, do corpo humano vivente. Ou seja, a vida, a corporalidade vivente humana, é a “condição” absoluta da liberdade (DUSSEL, 2002).

No *Código de Hammurabi* (1792-1750 a.C.) – precedido pelo *Código de Lipit-Ishtar* (1880 a.C.), que recebe o nome do quinto rei da primeira dinastia babilónica de *Isin* -, encontra-se também o mesmo tipo de discurso:

o oprimido que está afectado por um processo venha diante da minha estátua de Rei da Justiça e que se faça ler a minha lápide escrita e que escute assim as minhas preciosas palavras [...] Assegurou [Hammurabi] para sempre a felicidade das gentes e feito reinar a justiça no país (PEINADO, 1994, p. 74 apud DUSSEL, 2007, p. 23).

Numa leitura crítica da posição do pós-estruturalista Jacques Derrida, acerca da “escritura”, Enrique Dussel, apesar de aceitar a ideia de que o “estar escrito” modifica a subjectividade, procura mostrar a importância positiva, construtiva e intersubjectiva da “escritura” presente nos referidos Códigos. O autor argumenta que Derrida não consegue descobrir o sentido universalista de validade que o texto “escrito”

tem para as vítimas concretas e reais de todo sistema político, económico ou cultural. As vítimas, excluídas do conhecimento de seus direitos pelos grupos dominantes, não podem defender-se. O texto escrito universaliza a validade das regras sociais e políticas, cria um espaço ‘público’, ou seja, inicia o largo caminho da validade intersubjectiva que se desenvolverá como “legitimidade” de qualquer sistema político (DUSSEL, 2007, p. 22-3).

O teólogo, filólogo e semitista italiano Giovanni Semerano procura “mostrar a ligação entre o Direito semita-mesopotâmico e o pensamento greco-romano” (SEMERANO, 2001, p. 25-26). Para além de que a expressão grega *dike* (justiça) tem etimologia caldea e procede do acádio *duku*, o considerado primeiro legislador de Esparta – o lendário Licurgo

seria a deformação de uma referência à ‘luz do Sol’ (*leukós*), tal como o outro mítico legislador grego (*Zá-leukos*: Celeucos). *Luk-ourgos* seria algo assim como ‘a tábua iluminada da lei’, do acádio *le’hu*, de onde procede *lex, legis*. O *ourgos* ou *érgon* (trabalho e obra, em grego) procede do acádio *urhu*, arameo *orha*, hebreu *orho*, que significa a ‘obra’ do legislador. Dracón seria a deformação do babilónico *daraggu* (vulgo, direito). O mesmo acontece com Solón (DUSSEL, 2007, p. 26).

Para além de salientar as influências modernas dos códigos legais de origem egípcia ou mesopotâmica no Direito moderno ocidental, é fundamental

destacar a forma como este Direito se torna hegemónico mediante a emergência da Modernidade colonial ou da colonização europeia, servindo aos interesses do capitalismo mercantil e comercial¹⁸. A cumplicidade entre a exploração capitalista colonial e o Direito procurou ser mascarada tanto pelos pandectistas como também por teóricos iluministas do século XVII e XVIII como Locke, Kant, Hegel ou Hobbes que, tal como aqueles, contribuíram para retirar o fundamento intersubjectivo e *ético* do Direito em detrimento de uma objectividade baseada no conceito de “posse” ou propriedade privada individual, – por exemplo, de um determinado território.

Nas palavras de Dussel:

[a] objectividade do Direito na sua essência, “direito de propriedade”, necessita de alguém – do *sujeito* finito, particular e europeu, o que é bom ou mau na medida em que nega a sua particularidade isolada e abstracta – para afirmar o contrato celebrado. A “moralidade” do acto é a afirmação da subjectividade ética moderna. E quando a objectividade do Direito europeu é vivida não já como obrigação ou dever, mas como “segunda natureza”, como hábito e pelo *ethos*, passamos à conciliação da objectividade abstracta do Direito com a subjectividade moral da obrigação, superada nos costumes do *ethos burguês* propriamente dito, no *ethos* possuidor, conquistador, dominador e imperial (DUSSEL, 2007, p. 383).

Um dos poucos teóricos iluministas que não segue esse caminho é Rousseau, um dos primeiros críticos internos da modernidade ocidental, ao conceber o Direito como “um eficaz instrumento ‘positivo’ de ordenação e transformação social” e, simultaneamente, como “um princípio ético incondicional” na esteira dos Glosadores (SANTOS, 2000, p. 122). Esta concepção plural das dimensões do Direito

corresponde a uma pluralidade de dimensões do Estado. Por um lado, o Estado é todo-poderoso, porque é potenciado por um princípio absoluto de legitimidade: a vontade geral; mas, por outro lado, o Estado é indistinguível dos cidadãos, na medida em que eles têm o direito inalienável de decretar as leis pelas quais são regulados. Assim, temos de concluir que a teoria política de Rousseau conduz, em última instância, à abolição ou ao desaparecimento do Estado (*ibidem*, p. 122).

¹⁸ Uma análise das consequências da globalização hegemónica do Direito moderno ocidental – mais concretamente do Direito Estatal – no panorama do pluralismo jurídico em África, particularmente em Cabo Verde, é feita em Barros-Varela (2017a).

Ao contrário de Rousseau, Kant tem uma postura positivista e conservadora tanto em relação ao Direito como ao Estado, defendendo o estrito respeito pela ordem legal dominante como forma de impedir a ocorrência de transformações radicais no Direito. No entanto, para além de se tratar de um conservadorismo contraditório, essa defesa carece de grande fundamento, pois o único critério de legitimidade que conta para ele é “a lei vigente, *enquanto vigente*” (DUSSEL, 2007, pp. 519-20). Por exemplo, afirma que, por um lado, “[a] ilegitimidade da rebelião se manifesta claramente, já que a máxima em que se funda não pode *ser pública* sem destruir ao mesmo tempo o propósito do mesmo” (idem, pp. 519-20), ou seja, a destituição de um governante por uma rebelião torna esta injusta. Por outro lado, de forma paradoxal diz que posteriormente o cidadão “estará, por sua vez, proibido de sublevar-se para restabelecer o regime antigo” (ibidem, pp. 519-20).

Pode-se ver, então, que o conceito de “posse” ou propriedade privada individual vai alimentar a concepção do território como espaço produzido para a exploração colonial e imperial europeia – o que demonstra nitidamente como a “legalidade” imposta pelo Direito moderno hegemónico vai retirar o fundamento ético e intersubjectivo do Direito. No caso do continente africano, apesar de este processo ter as suas raízes na primeira Modernidade ibérica, a sua consolidação se situa a partir da Conferência de Berlim em 1884-1885, mediante a instauração do *princípio da ocupação efectiva* que surge, bem a propósito, como o arauto da referida concepção. No panorama após a independência na África, principalmente a partir da década 60 do século XX, a maioria dos Estados, para além de adoptar o conceito de Estado-nação ocidental – que está na base das tentativas sanguinárias de homogeneização cultural (MAMDANI, 1999; BARROS-VARELA, 2017a), ou nas actuais versões reaccionárias de multiculturalismo na Europa (SANTOS, 2006) –, vai também incorporar o dito conceito, configurando-se no que Quijano (1992) apelidou de colonialidade do poder.

Um dos grandes desafios dos tempos actuais passa, do nosso ponto de vista, por combater essa concepção dominante de território mediante um movimento de *contra-colonialidade* e de *descolonialidade* (BARROS-VARELA, 2017a), no qual o território surge (ou ressurge) como espaço produzido e criado de forma endógena (autónoma) (HAESBAERT, 2005; CLAVAL, 1996). Nesta última concepção, defende-se a existência de uma pluralidade de ordens jurídicas¹⁹ que

¹⁹ Seguimos aqui a teorização de Boaventura de Sousa Santos sobre o pluralismo jurídico, na qual esta surge como a “(...) sobreposição, articulação e interpenetração de vários espaços jurídicos misturados, tanto nas nossas atitudes, como nos nossos comportamentos, quer em momentos de crise ou de transformação qualitativa nas trajectórias pessoais e sociais, quer na rotina morna do quotidiano sem história” (SANTOS, 2000, p. 205). Sobre a problemática da teorização do pluralismo jurídico cf., entre outros, Eugen Ehrlich (1979), Sally Falk Moore (1978), Herman Max Gluckman (1973), M. Barry Hooker (1975), Sally Engle Merry (1988), P. H. Gulliver (1997) e John Griffiths (1986).

vão dar substracto a essas concepções alternativas de território e que resgatem o fundamento *intersubjectivo* e *ético* do Direito. Pugna-se, no fundo, por uma aproximação recíproca e emancipadora entre a legalidade contra-hegemónica (*interlegalidade*) e a interculturalidade²⁰.

É possível apontar como exemplo os territórios (terras) que têm pertencido às comunidades locais em partes do continente africano durante séculos (antes do surgimento dos actuais Estados), onde os direitos adquiridos de gestão colectiva (históricos e consuetudinários) têm um carácter *intersubjectivo* e *ético*. Contudo, a soberania alimentar, a produção de alimentos em pequena escala (a agricultura camponesa) permitida por essa concepção integrada e emancipatória de território tem sido grandemente ameaçada pelos Estados de origem e seus parceiros externos como as grandes empresas multinacionais, com o beneplácito de organizações internacionais, como o Banco Mundial, Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola (FIDA), Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura (FAO) e a Conferência da ONU sobre Comércio e Desenvolvimento, que seguem o modelo económico ambientalmente destrutivo do capitalismo neoliberal.

A resistência e o combate ao domínio da agricultura industrial e aos seus efeitos negativos nas comunidades locais, como sejam a expulsão das próprias terras colectivas, constitui uma das razões para as diversas lutas protagonizadas por movimentos sociais e comunidades locais tanto em África como em outras latitudes do Sul Global, como são os emblemáticos exemplos do movimento zapatista no México, do Movimento dos Sem Terra no Brasil, e das comunidades negras no pacífico colombiano (ESCOBAR; PARDO, 2005).

3 ÁFRICA: O BERÇO DA MODERNIDADE

A necessidade de recontextualizar a Modernidade levam diversos autores (QUIJANO, 1992; MIGNOLO, 2003; SANTOS, 2006) que se situam no espaço de luta pela descolonialidade a proporem novas formulações conceptuais para dar conta desse desiderato. Por exemplo, Enrique Dussel (2000, 2007) propõe o conceito de “transmodernidade”: esta coloca a possibilidade de existência de uma diversidade de modernidades ou manifestações modernas subalternas por parte dos excluídos da modernidade eurocêntrica, que ao serem elevados ao prestigante ou positivo estatuto de “moderno” deixem de ser inferiores ou subalternizados.

²⁰ Ao nosso ver, duas perspectivas teóricas – o “perspectivismo hermenêutico”, de Fidel Tubino Arias-Schoreiber (2001), e a “hermenêutica diatópica”, de Boaventura de Sousa Santos (2006) –, estão entre as que melhor nos possibilita vislumbrar as ferramentas epistemológicas que permitem a referida aproximação (BARROS-VARELA, 2017a).

O conceito de transmodernidade de Dussel subsume, de certa forma, a noção de “Modernidades Alternativas” (HALL, 1996, 2000; BHABHA, 2007; CHABAL, 2006). Olhando para estas como processos que têm origem na época colonial e se “prolongam” no panorama pós-independência, John Comaroff nos diz o seguinte:

É esta última coisa, a produção de modernidades alternativas, que provavelmente será o legado final do Estado colonial em África, tendo em conta a maneira em que se condensou uma ordem específica de governamentalidade, legalidade, materialidade e civilidade. Talvez também seja o seu mais terrível. As duas imagens da nacionalidade e da ordem política – uma baseada em direitos universais, cidadania livre e liberdade individual, a outra sobre o direito colectivo, a soberania étnica e afinidade cultural ‘primordial’ – são, mais do que nunca, utilizadas uns contra os outros em lutas para as determinações do presente e futuro de muitas ex-colónias. (...) Quase em lugar nenhum ainda se produziram híbridos facilmente coabitáveis, novas ordens políticas que abordam o problema da capacitação pós-colonial. Esta herança do Estado colonial, da sua imperiosa missão civilizadora, é o ‘fardo do homem negro’ sobre o qual escreve Basil Davidson (1992). É também o desafio que aguarda a África quando uma nova época, a época do capitalismo global, amanhece. E espalha novas sombras sobre velhos horizontes (COMAROFF, 2002, p. 131).

Já outros autores africanistas, como Peter Geschiere ou Frederick Cooper, mostram a sua desconfiança em relação à referida noção. Cooper (2005) considera a problemática devido ao pouco poder explicativo que habita no seu pluralismo, na medida em que se qualquer inovação produz uma modernidade alternativa, então o termo tem pouco valor analítico e sugere uma curiosa e problemática distribuição dos atributos que a constituem por povos muito separados no tempo e no espaço. Já para Geschiere (1997), o conceito é perigoso, pois pode levar a uma hierarquização de modernidades, na qual a alternativa “Modernidade Africana” seguramente não será a dominante, e sim uma “Modernidade Periférica”.

Contudo, nem todos sentem esse perigo. O autor moçambicano Elísio Macamo, por exemplo, defende que é mais apropriado pensar em termos de “Múltiplas Modernidades” do que numa única, hegemónica e ocidental, olhando-a

“como um fenómeno imanente que pode ser, e de facto é, moldada de forma diferente em contextos específicos. De certa forma, então, o que é importante sobre a Modernidade não é o que parece, ou deve parecer, mas sim como é diferentemente

experienciada e as implicações disso para a teoria social” (MACAMO, 2005, p. 5)

Apesar de percebermos as preocupações “africanistas” nos argumentos dos primeiros, aproximamo-nos mais do argumento de Macamo, pois consideramos que o risco de uma concepção “neutral” de Modernidade é incomparavelmente maior. À semelhança de outros conceitos, tais como democracia ou governação, é justamente a exportação de uma concepção neutral de Modernidade, por parte da globalização neoliberal ou hegemónica, que tem permitido a reificação da arrogância “ocidental” como sendo o centro da Modernidade; ou seja, permite que o Ocidente exporte a sua visão da Modernidade. O grande desafio, neste contexto, das modernidades “subalternas” ou “periféricas” é, portanto, combater e superar essa visão hegemónica ocidental da Modernidade.

Todavia, isso é apenas uma parte da história. Admitir a existência de “Múltiplas Modernidades” sugeria, à partida, o aceitar da necessidade da recontextualização histórica das origens da Modernidade que, como já vimos, também podem ser “múltiplas”. O argumento de que esta discussão é inútil e infundável tem impedido o reconhecimento da contribuição do que, a partir da colonização europeia, passou a se chamar “África” deu para a constituição da Modernidade prematura e, por conseguinte, da Modernidade madura; ou, de forma *dusseliana*, esconde a influência da 3ª fase dos “sistemas regionais”, em que se incluem os mundos egípcio e fenício no advento da modernidade.

Basicamente, a discussão sobre a modernidade na África tem incidido na influência do colonialismo europeu na difusão da Modernidade no continente, em que, por um lado, é realçada a “resistência” africana e, por outro, elege-se a apropriação selectiva da Modernidade (COMAROFF; COMAROFF, 1993²¹; BAYART, 2000). Macamo considera que, apesar do argumento da existência de um momento ambivalente na experiência africana da Modernidade e do colonialismo não ser algo muito inovador, ele acaba por sugerir

um ângulo analiticamente útil a partir do qual se aborda o continente a partir da perspectiva científico social. Na verdade,

²¹ Apesar do grande contributo de John Comaroff (e Jean Comaroff) em torno da discussão sobre a modernidade em África, os seus recentes trabalhos mostram ainda a não superação da versão dominante e ocidental da “modernidade” ao olhá-la somente como “um termo cultural europeu com uma valência ideológica específica e uma história muito particular” (2002, p. 130). Ao negar o seu carácter analítico, sob o argumento do perigo de se cair no eurocentrismo, não se dá conta que, simultaneamente, está a contribuir para a cegueira em torno das raízes desta teleológica e hegeliana “história particular”, ou seja, deixa de fora, como já defendemos, o necessário re-reastamento das fontes históricas do que mais tarde a Europa convencionou chamar de “sua” modernidade, apesar de esta não passar de uma versão dominante colonial e ocidental (DUSSEL, 2007; MIGNOLO, 2003; SANTOS, 2006).

essa ambivalência pode ser entendida como um quadro no qual os africanos negociam o seu caminho para um mundo de sua própria criação. Em outras palavras, os africanos produzem sua própria realidade social em diálogo com a modernidade, ao passarem do colonialismo para um mundo definido por si e pelo que fazem no seu quotidiano (MACAMO, 2005, p. 3).

Já anteriormente, Macamo (1999) tinha argumentado que a “África é uma construção moderna”. Na senda dos erroneamente apelidados “nativistas” – como Glissant (1989), Mamdani (1999), Diagne (2001), Majefe (2000) ou, mais recentemente, Murunga (2004) –, que demonstram que foi no processo de confrontação com a escravatura e o colonialismo que a identidade africana foi forjada – o retorno dos escravos dos Estados Unidos da América e, mais tarde, os activistas pan-africanistas, nacionalistas e filósofos que lutaram com sua própria condição existencial constituem a base dessa ilustração –, este autor também se posiciona contra a forma como alguns “novos africanistas”, como Appiah (1997) e Mudimbe (1988), criticam a influência europeia na África, não obstante terem mostrado “a presença dominadora da Europa nas condições de possibilidade tanto da realidade africana, como da crítica da presença europeia” (MACAMO, 1999, p. 6).

Macamo considera que os resultados dessa crítica acabam por ser destrutivos, pois retiram qualquer “acção” [*agency*]²² aos africanos em todo o processo. Destacando como exemplo a obra-prima de V.Y. Mudimbe, *A Invenção de África* (1988), o autor diz o seguinte:

Mudimbe argumentou que o poder europeu de representação levou à construção de uma noção de África que não corresponde necessariamente à realidade no terreno. De facto, o que as pessoas acabaram por fazer e pensar na verdade perverteu aquela realidade dado que a realidade social africana transformou-se em função da busca europeia pelo poder. Compreendi que Mudimbe estava sugerindo que a nossa ideia de África era falsa porque era uma representação europeia e, mais importante ainda, a afirmar que, dada a natureza das relações de poder, pode ser difícil recuperar os discursos genuinamente africanos sobre a África” (MACAMO, 1999, p. 6-7).

Na sua leitura, para além de Mudimbe negar aos africanos qualquer papel original na constituição da sua realidade social, o mais significativo é que promove uma visão essencialista desta última. Defendendo a maior utilidade da assumpção

²² No original.

da ideia, dita “nativista”, de que “África” é o resultado real da acção ou agência, tanto dos “africanos” como dos “não-africanos” durante o período colonial. Macamo vai afirmar de forma explícita que:

O colonialismo foi a forma histórica pela qual a modernidade se tornou um verdadeiro projecto social no continente africano. O colonialismo, no entanto, baseou-se na negação da modernidade, mesmo para os africanos. Desde o início do colonialismo, a experiência social africana foi estruturada pela ambivalência da promessa e negação, que é tão constitutivo do colonialismo e, de facto, à medida que avançamos no que alguns chamam de era global, da globalização. A minha tese é que para a teoria social ser relevante para a África deve ser capaz de oferecer conceitos que possam descrever e analisar essa ambivalência de forma adequada (MACAMO, 1999, p. 6-7).

Apesar de, como se pode depreender, subscrevermos a crítica de Macamo, outro lado, consideramos a sua proposta manifestamente insuficiente pelo seguinte: ao não incluir a re-contextualização histórica da Modernidade, acaba por sufragar de forma acrítica a ideia ocidental que a Modernidade chega a “África” apenas com o colonialismo europeu, atirando para fora o contributo ou raízes “afro-asiáticas”. Desta forma, apesar de defender a existência de modernidades múltiplas, esta alegação perde o seu alcance crítico e emancipatório ao atrelar a Modernidade africana à ocidental ou por esta surgir somente como tributária e subordinada à modernidade colonial.

Na sequência do que temos vindo a defender, é preciso ver que o carácter distintivo da Modernidade ocidental “exportada” para o mundo colonial, do qual é constitutivo, reside nas suas fases prematura e madura, liderada pelo Sul (ibérico) e que depois chega ao Norte da Europa. Por outras palavras, o que distingue esse “tipo” de modernidade é o colonialismo europeu e a forma como este vai radicalizar a exterioridade em relação ao africano, eliminando a sua alteridade, visando concebê-lo apenas como produto de exploração. Portanto, a nova concepção da escravatura que emerge, como foi dito, com a primeira modernidade prematura hispano-americana e legitimada pelos trabalhos de filósofos europeus como Locke (2006) e Hegel (2001), é intrínseca a esta modernidade e se distingue, nomeadamente, da concepção de “dominação” presente nos sistemas regionais anteriores (DUSSEL, 2007).

Ao terminar este ensaio, o que, no âmbito, queremos afirmar é que antes de ser negociador ou um consumidor selectivo da Modernidade, o que veio com o colonialismo a ser chamado de “África” faz parte do elenco dos produtores principais da Modernidade!

REFERÊNCIAS

APPIAH, Anthony Kwame. **Na casa de meu pai, A África na Filosofia da Cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ARIAS-SCHOREIBER, Fidel Tubino. “Pluralismo Jurídico, Relativismo e Perspectivismo Moral”. *Boletín del Instituto Riva-Agüero*, 28, p. 323-332, 2001.

ARRUDA, José J. A. “O Egito Antigo: organização social, religiosa e cultural”, in: **História Integrada: da pré-história ao fim do império romano**. 4 ed. São Paulo: Ática, p. 40-47, 1996.

BARROS-VARELA, Odair. “Cabo Verde: A Máquina Burocrática Estatal da Modernidade (1614-1990)”, SARMENTO, Cristina Montalvão; COSTA, Suzano (Orgs.). **Entre África e a Europa. Nação, Estado e Democracia em Cabo Verde**. Coimbra: Almedina, 2013.

_____. **Mestiçagem Jurídica? O Estado e a Participação Local na Justiça em Cabo Verde: Uma Análise Pós-colonial**, Lisboa: Camões Instituto, 2017a.

_____. **Crítica da Razão Estatal: O Estado Moderno em África nas Relações Internacionais e Ciência Política. O Caso de Cabo Verde**. Praia: Pedro Cardoso, 2017b.

BAUMAN, Zygmunt. **Liquid Modernity**. Cambridge: Polity Press, 2000.

BAYART, Jean-François. “Africa in the World: The history of Transversion”. **African Affairs**, 99, p. 217-267, 2000. Consultado também na versão francesa “L’Afrique dans le monde: une histoire d’extraversion”, **Critique Internationale**, D’ailleurs, 5, p. 97-120, 1999.

BERNAL, Martin. **Black Athena. The Afroasiatic Roots of Classical Civilization: The Fabrication of Ancient Greece 1789-1985**, Vol I. New Jersey: Rutgers University Press, 1987.

_____. **Black Athena. Afro-Asiatic Roots of Classical Civilization: The Archaeological and Documentary Evidence**, v. 2. New Jersey: Rutgers University Press, 1991.

_____. **Black Athena. The Afroasiatic Roots of Classical Civilization: The Linguistic Evidence**, v. 3. New Jersey: Rutgers University Press, 2006.

BHABHA, Homi. **The Location of Culture**. London: Routledge, 1994. Também consultado na versão portuguesa: BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.

CHABAL, Patrick; DALOZ, Jean-Pascal. **Culture Troubles: Politics and the Interpretation of Meaning**. London: Hurst & Company, 2006.

CLAVAL, Paul. O Território na Transição da Pós-modernidade. **Géographies et Cultures**, n. 20, Paris: L'Harmattan, 1996.

COMAROFF, John; COMAROFF, Jean. Introduction. In: COMAROFF, John; COMAROFF, Jean (eds.). **Modernity and its Malcontents: Ritual and Power in Postcolonial Africa**. Chicago: University of Chicago Press, xi-xxxvii, 1993.

COOPER, Frederick. **Colonialism in Question: Theory, Knowledge, History**. Berkeley: University of California Press, 2005.

DIAGNE, Souleymane Bachir. "Africanity as Open Question", in Diagne et al. **Identity and Beyond: Rethinking Africanity**. Upsala: Nordiska Afrikainstitutet, p. 19-24, 2001.

DIOP, Cheikh Anta. **Nations nègres et culture**. Paris: Présence Africaine, 1954.

_____. **Antériorité des civilisations nègres: mythe ou vérité historique?** Paris: Présence Africaine, 1967.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, p. 41-54, 2000.

_____. **Política de La Liberación. Historia Mundial Y Crítica**. Madrid: Editorial Trotta, 2007.

EHRlich, Eugen. Living Law. In: CAMPBELL, Colin; WILLES, Paul (eds.). **Law and Society: Readings in the Sociology of Law**. Oxford: Martin Robertson & Co. Ltd, p. 112-120, 1979.

ESCOBAR, Arturo; PARDO, Mauricio. Movimentos sociais e biodiversidade no Pacífico Colombiano. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Semear outras soluções. Os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 343-374, 2005.

GESCHIERE, Peter. **The Modernity of Witchcraft: Politics and the Occult in Postcolonial Africa**. Charlottesville: University of Virginia Press, 1997.

GLISSANT, Edouard. **Caribbean discourse: selected essays**, (trad. e introd. J. Michael Dash). Charlottesville and London: University Press of Virginia, 1989.

GLUCKMAN, Max. Limitations of the case Method in the study of tribal law. **Law and Society Review**, 7, p. 611-641, 1973.

GRIFFITHS, John. What is legal Pluralism? **Journal of Legal Pluralism**, 24, p. 1-55, 1986.

GULLIVER, Philip H. Case Studies of law in non-western societies: Introduction. In: NADER, Laura (org). **Law in Culture and society**. Berkeley: University of California Press, p. 11-23, 1969 (1997).

HABERMAS, Jürgen. Modernity: Un Unfinished Project. In: D'ENTRÈVES, Maurizio Passerin; BENHABIB, Seyla (eds). **Habermas and the Unfinished Project of Modernity**. Cambridge: Polity Press, p. 38-56, 1981 (1999).

HAESBAERT, Rogério. Da desterritorialização à multiterritorialidade. **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina** – 20 a 26 de Março de 2005 – Universidade de São Paulo, 2005.

HALL, Stuart. The Multi-cultural Question. In: HESSE, Barnor (org.). **Unsettled Multiculturalisms**. London: Zed Books, p. 49-94, 2000.

_____. When Was 'The Post-Colonial'? Thinking at the Limit. In: CHAMBERS, Ian; CURTI, Lidia (eds.). **The Post-Colonial Question, Common Skies, Divided Horizons**. London: Routledge, p. 95-120, 1996.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **The Philosophy of History**. Kitchener: Batoche Books, 2001.

HOOVER, M.B. **Legal Pluralism**. Oxford: Clarendon Express, 1975.

JAMES, George G. M. **Stolen Legacy: Greek Philosophy is Stolen Egyptian Philosophy**. New York: Philosophical Library, 1954.

JAMESON, Frederic. **Postmodernism or the Cultural Logic of Late Capitalism**. Durham, NC: Duke University Press, 1991.

KUNKEL, Wolfgang. **An Introduction to Roman legal and Constitutional History**. Oxford: Clarendon Press, 1966.

LIPOVETSKY, Gilles; CHARLES, Sébastien. **Le Temps Hypermodernes**. Paris: Editions Grasset, 2004.

LOCKE, John. **Dois Tratados do Governo Civil**. Lisboa: Edições 70, 2006.

LYOTARD, Jean-François. **The Postmodern Condition** (translation by Geoff

Bennington and Brian Massumi). Minnesota: Minnesota University Press, [1979] (1984).

MACAMO, Elísio Salvado. Introduction, Negotiating Modernity: From Colonialism to Globalization. In: MACAMO, Elísio Salvado (ed.). **Negotiating Modernity: Africa's Ambivalent Experience**, Dakar: CODESRIA, p. 1-16, 2005.

MAMDANI, Mahmood. **Citizenship and Subject: Contemporary Africa and the Legacy of the Late Colonialism**. London: James Currey, 1999.

MERRY, Sally Engle. Legal Pluralism. **Law and Society Review**: 22 (5), p. 869-896, 1988.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da 'ciência': Colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento Prudente Para Uma Vida Decente, 'Um Discurso sobre as Ciências' revisitado**, Porto: Afrontamento, p. 631-671, 2003.

MOORE, Sally Falk. **Law as a process: An anthropological approach**, 2. ed., Hamburg: LIT, [1978] (2000).

MUDIMBE, V. **The Invention of Africa**. Bloomington: Indiana University Press, 1988.

MURUNGA, Godwin Rapando. African Cultural Identity and self-writing. **Africa Review of Books**, (1) 1, p. 15-16, 2004.

PEINADO, Federico Lara. **Libro de los Muertos**, Madrid: Tecnos, 1989.

_____. **Los Primeros Códigos de la Humanidad**, Madrid: Tecnos, 1994.

PLATÃO. **Diálogos: o Banquete, Fédon, Sofista, Político**. São Paulo: Nova Cultura, 1987.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**, (13) 29, p. 11-20, 1992.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade**. Porto: Afrontamento, 1994.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. Porto: Afrontamento [2ª edição], 2000.

_____. **Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial: E Para Além de Um e Outro**.

Texto de Abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra, 2004.

_____. **A Gramática do Tempo:** para uma nova cultura política. Porto: Afrontamento, 2006.

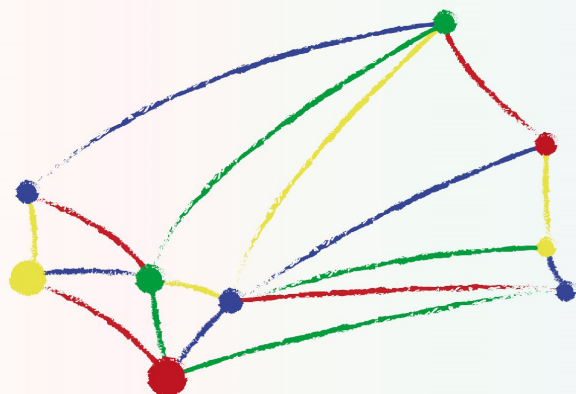
SEMERANO, Giovanni. **L'infinito:** un equivoco millenario Le antiche civiltà del Vicino Oriente e le origini del pensiero greco. Torino: Bruno Mondadori, 2001.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. **Unthinking Eurocentrism:** Multiculturalism and the Media. London: Routledge, 1994.

VALE DE ALMEIDA, Miguel. **Um Mar da cor da Terra:** Raça, Cultura e Política de Identidade. Oeiras: Ed. Celta, 2000.

YOUNG, Robert. **Postcolonialism:** An historical Introduction, Oxford: Blackwell Publishers, 2001.

*Educação, Territórios,
Identidades e Diversidade no
Sul Global*



Rede
Integra**SUL**

COOPERAÇÃO SUL/SUL NO CAMPO EDUCATIVO: INTERCÂMBIO E DIÁLOGO INTERCULTURAL ENTRE A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP) E A UNIVERSIDADE JEAN PIAGET DE CABO VERDE (UNIPIAGET)

Gertrudes Silva de Oliveira

Universidade Jean Piaget (UniPiaget) de Cabo Verde

INTRODUÇÃO

Sustentada em teorias explicativas do modelo ocidental de crescimento económico e, mais tarde, do desenvolvimento humano de uma forma mais alargada, a Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (CID) teve na sua génese uma perspectiva unilateral Norte-Sul, centro-periferia, doador-receptor, entendendo-se estas categorias mais sob ponto de vista económico do que geográfico: países considerados desenvolvidos (do Norte) disponibilizam ajudas aos em desenvolvimento (do Sul) sob forma de donativos, créditos, transferências de tecnologias e de conhecimentos, geralmente baseadas na relação ex-colónia/metrópole. Portanto, na base desta, a cooperação subentende-se princípios de reparação e paternalismo e explícitos ideais de solidariedade e parceria ao desenvolvimento.

A emergência da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento está intrinsecamente relacionada ao cenário político-diplomático pós-Segunda Guerra Mundial e, do ponto de vista geopolítico, a um mundo dividido em blocos de influência, configurados em dois sistemas económicos, políticos, sociais e militares opostos: por um lado, o Capitalismo, tendo como protagonista os Estados Unidos da América e os países da Europa Ocidental e, por outro, o Socialismo, tendo a ex-União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) como seu expoente máximo.

Assim, na corrida para expandir as suas áreas de influência junto aos designados “países não-alinhados”, a Cooperação Internacional para o Desenvolvimento foi um veículo usado por esses dois blocos, de forma diferenciada e com maior ou menor intensidade em função de interesses geoestratégicos nos países recém-descolonizados, com destaque para o longo período pós-Segunda Guerra, chamado de “Guerra Fria”. Por outro lado, este processo relaciona-se com a independência

das ex-colônias, em que, por meio da cooperação, procurou-se manter o vínculo diplomático, económico, social, político e cultural às suas ex-metrópoles.

Todavia, as mudanças na geopolítica global dos finais do séc. XX e inícios do séc. XXI, ligadas à nova dinâmica económica política e cultural da globalização, operaram transformações nesse processo inicial de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento. Com a queda da URSS em 1989 esbateu-se a ideologia do alargamento de influências. As sucessivas crises económicas também têm contribuído para mudar as percepções sobre a cooperação. A emergência e o fortalecimento de regiões económica e politicamente fortes, como a União Europeia, o Mercosul, a Organização da Unidade Africana (OUA), a Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental (CEDEAO), entre outras, contribuíram para uma reconfiguração das estratégias e relações de cooperação para o desenvolvimento, com o fortalecimento de laços e maior coesão, mormente entre Estados comunitários, mas também entre diferentes Comunidades. Outrossim, o modelo de cooperação como “transferência de recursos e tecnologias” para países em vias de desenvolvimento mostrou igualmente as suas limitações em proporcionar o desenvolvimento almejado.

É no contexto desta nova ordem mundial, marcada pela globalização, mas também prenhe de regionalismos/integracionismos que os países emergentes do chamado Sul económico vêm fortalecendo seus processos de cooperação económica e diálogo Sul-Sul, assentes em princípios básicos de horizontalidade, consenso e equidade (SEGIB, 2008), e numa perspectiva de autoafirmação e reconhecimento nos diversos níveis e esferas de influência e decisão. Com efeito, este modelo de cooperação “inter pares” iniciado nos anos 60, no âmbito da descolonização e de forma complementar ao sistema cooperativo Norte/Sul, teve base ideológica no anti-imperialismo, no movimento diplomático dos países não-alinhados (Conferência de Bandung, 1955), afirmando-se paulatinamente no cenário internacional com a criação, em 1978, de uma unidade na Organização das Nações Unidas (ONU) destacada para incentivar esta modalidade de cooperação. A partir dos anos 90, com o fim da Guerra Fria, o Sul global ganha maior dinâmica e espaço de atuação, com a afirmação no seu seio de países emergentes, como a China, a África do Sul e o Brasil.

Considerando o campo educativo e, de forma específica, o ensino superior como nosso foco de análise, destacamos neste artigo, por um lado, o Brasil que embora tenha iniciado suas primeiras experiências de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (CID) já nos anos 60 do século XX, conhece ultimamente um fortalecimento das suas políticas de cooperação Sul-Sul, nomeadamente no contexto dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e do MERCOSUL. Este processo se desenvolve especialmente após a Constituição brasileira de 1988, intensificando ainda mais durante o governo do ex-Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva (MILANI; CONCEIÇÃO; M'BUNDE, 2016). Por outro lado, focamos Cabo Verde enquanto principal beneficiário

desta cooperação do Brasil com a África, ilustrando por meio de um caso específico, o interesse das academias em integrar tais processos e contribuir para o seu alargamento do impacto imaterial, sob a forma de diálogo intercultural, intercâmbio de conhecimentos e de experiências, investigação e formação de redes de estudos e, em última instância, para a internacionalização destas.

1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE AS RELAÇÕES HISTÓRICAS ENTRE BRASIL E CABO VERDE

As reflexões sobre o Sul global e os processos de integração e cooperação Sul/Sul ligam-se às ideias de globalização económica e cultural percebidas como realidades plurais, multifacetadas e com raízes históricas. No caso das relações entre Brasil e Cabo Verde pode ser invocado o *factum* colonial para ilustrar uma história intercruzada, donde emerge uma historicidade de movimentos, contactos, partilhas e influências com grande valor e impacto na trajetória de ambas as realidades socioculturais. Aliás, como afirma Pereira (2011, p. 28), “simbolicamente, (...) as relações entre Cabo Verde e Brasil, antes de acontecerem já existiam”, remetendo-nos ao Tratado de Tordesilhas, que toma como referência o Arquipélago e, bem assim, ao facto de que Pedro Álvares Cabral, na sua viagem que veio a culminar com a “descoberta” do Brasil, em 1500, ter efetuado uma paragem em Cabo Verde, nomeadamente na Ilha de São Nicolau, onde abasteceu-se de águas e frescos.

Com o início da colonização do Brasil, as relações com Cabo Verde ganham corpo e dinâmica, contemplando diversas dimensões, nomeadamente a humana, o mundo das plantas e animais, bem como a dimensão administrativa. Enquanto entreposto mais diretamente ligado ao comércio triangular, foi por meio de Cabo Verde que chegou ao Brasil uma grande parte da sua população afro-descendente que, trazida da costa ocidental africana escravizada, era em boa medida ladinizada na ilha de Santiago (aprendizagem da catequese, do crioulo e das primeiras letras), antes da sua partida para a travessia do Atlântico. Foi, igualmente, por intermédio de Cabo Verde, após habituação ao seu clima tropical, que se introduziu no Brasil as palmeiras da Índia, a cana-de-açúcar de Madeira, o arroz e o inhame africanos, bem como animais como a vaca, a ovelha e a cabra (ALBUQUERQUE; SANTOS, 2001; PEREIRA, 2011; CORREIA E SILVA, 2004).

Ainda, no âmbito da colonização, chegou a Cabo Verde vindo do Brasil o milho maíz e feijões que se adaptaram tão bem ao contexto climático cabo-verdiano. Especialmente em relação ao milho, vale destacar que este, para além de se ter tornado o principal ingrediente da dieta alimentar tradicional em Cabo Verde, significando “comida, pão, fartura”, é detentor de um forte simbolismo que marca de forma indelével o modo de ser e estar do cabo-verdiano. A este propósito são bastante elucidativas as palavras de Veiga (1998, p. 69):

A indigência ou riqueza das festas de “guarda-cabeça”, de batizado, de casamento, dos funerais... A indigência ou exuberância das idas às igrejas aos domingos, da hospitalidade, das rixas, do relacionamento entre os vizinhos... A exuberância ou riqueza do cotidiano e do irreversível peso do destino sobre os Homens. O ficar ou o partir. Tudo tem, em Cabo Verde o peso do milho, enquanto símbolo da fertilidade da terra.

Outrossim, sob a égide da mesma potência colonizadora, os modelos administrativos coloniais tiveram seus ensaios nas ilhas de Cabo Verde, sendo posteriormente transplantados para Brasil. “Cabo Verde foi a primeira sociedade crioula e escravocrata do Atlântico e foi, tendo a sua experiência como modelo que se fundaram outras sociedades como a Santomense, hispaniola (...), depois a brasileira” (CORREIA E SILVA, 2004, p. 66).

Entretanto, aquilo que não era possível fazer-se em Cabo Verde (monocultura extensiva, grandes explorações, etc.) conseguiu-se implementar no Brasil, mediante experimentos e ensaios feitos no arquipélago. Tudo isto justifica a tese de que o Brasil é, de fato, um “pedaço de Cabo Verde” (PEREIRA, 2011), ou, nas palavras de Correia e Silva, “Cabo Verde é a irmã mais velha do Brasil”, contradizendo a tese Gilbertiana que atribui tal estatuto à Madeira.

Todavia, se é verdade que essas duas realidades socioculturais tiveram na base muitas semelhanças (a mesma potência colonizadora, a implantação de um sistema socioeconômico escravocrata, a miscigenação intensa entre a cultura afro e a europeia), não é menos verdade que os contextos distintos onde processaram suas configurações culturais, integrando tantos outros elementos e relações diferenciadoras (dimensão territorial, condicionalismos naturais e geoclimáticos, população indígena, experiências migratórias, socioeconômica, política, cultural, etc.), produziram sínteses culturais diferentes, considerando o processo e a dinâmica inerentes à auto-organização.

Uma compreensão da aproximação e diferença na diversidade entre Cabo Verde e Brasil foi expressada teluricamente por Jorge Barbosa no seu poema “Você Brasil”, do qual integramos aqui alguns versos:

Eu gosto, de Você, Brasil.
Você é parecido com a minha terra.
O que é – é tudo e à grande
E tudo aqui é em ponto mais pequeno...
Eu desejava ir-lhe fazer uma visita
Mas isso é coisa impossível.
(...)
Você, Brasil, é parecido com a minha terra,
As secas do Ceará são as nossas estiagens,

Com a mesma intensidade de dramas e renúncias.
Mas há, no entanto uma diferença:
É que os seus retirantes
Têm léguas sem conta para fugir dos flagelos,
Ao passo que aqui nem chega a haver os que fogem
Porque seria para se afogarem no mar...

Por outro lado, apesar deste relacionamento secular, existe uma percepção de que o conhecimento e a valorização destas aproximações e similitudes não têm sido devidamente compreendidos e potenciados entre ambos os países devido ao desconhecimento mútuo. No Fórum Brasil-África, realizado na cidade de Fortaleza, Brasil, em junho de 2003, o então presidente da República de Cabo Verde, Pedro Pires, no seu discurso oficial, alertou para o facto de as duas realidades, Brasil e África, não se conhecerem o suficiente, sublinhando que “a construção de um relacionamento frutuoso e mutuamente vantajoso implica, antes de tudo no conhecimento do outro”.

Não se pode, contudo, negar que no período pós-colonial as relações entre Cabo Verde e Brasil, no âmbito da cooperação internacional, têm vindo a fortalecer, incidido em variados domínios do desenvolvimento. Aliás, atualmente, quando se fala de cooperação Sul-Sul nos PALOP, o Brasil se destaca como o maior cooperador, especialmente na área da educação, e Cabo Verde como o principal beneficiário. E é focalizando no campo educativo e mais precisamente no ensino superior que propomos esta reflexão, analisando, com base numa experiência concreta, a eficácia das estratégias de cooperação entre o Brasil e Cabo Verde, no que tange ao fortalecimento do conhecimento mútuo e o desenvolvimento do diálogo intercultural.

Estruturada a partir dos ideais de horizontalidade, diálogo dialogal, solidariedade, respeito e valorização da diversidade, a perspetiva comunicativa intercultural partilha os mesmos princípios teóricos da cooperação Sul/Sul, potenciando o repensar dos processos cooperativos e de integração regional, não vendo apenas a transferência de capitais e tecnologias dos mais desenvolvidos aos menos desenvolvidos. A perspetiva comunicativa intercultural propõe uma percepção das culturas como realidades históricas, abertas e intersubjetivas, reconhecendo a interação entre elas e o sincretismo daí resultante, graças à rede humana e relacional que as mantêm vivas. Nesta linha, o diálogo intercultural pressupõe um diálogo dialogal, cujo campo de ação “no es la arena lógica de la batalla entre ideas, se no más bien el ágora espiritual del encuentro entre dos seres que hablan, escuchan e que esperamos son conscientes de ser en realidad algo más que “máquinas pensantes” (PANIKKAR, 2002, p. 36).

A imersão cultural surge, assim, como uma via para promover este diálogo cooperativo, considerando que a análise, exploração e compreensão dos objectos culturais favorecem uma compreensão mais profunda das relações, semelhanças

e diferenças entre culturas. Neste propósito, Baptista (2008), baseando-se na hermenêutica decifrador de Ricoeur, sublinha que os objetos culturais, ao serem constituídos por meio de mitos, metáforas e símbolos, constituem uma fonte inesgotável de sentidos, abrindo as portas para a compreensão e o diálogo de culturas. Sendo a comunicação intercultural não uma mera tradução, mas sim recriação, requer, de cada sujeito, um olhar (re)criador e culturalmente reproduzidor. Com efeito, a comunicação exige imaginação produtora e interpretação, perspectivando a cultura como uma chave para uma maior e mais profunda comunicação entre os nossos povos irmãos.

Pela via da cooperação e do intercâmbio acadêmico e cultural, da investigação e do debate, acreditamos possível colmatar o déficit de conhecimento e estreitar o diálogo intercultural reflexivo entre os nossos dois povos. É o que a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)/Brasil e a Universidade Jean Piaget (UniPiaget) de Cabo Verde têm procurado desenvolver com atividades iniciadas desde 2013, e cujo escopo é objeto da nossa análise e apreciação neste artigo.

2 BRASIL E CABO VERDE – UM REENCONTRO PELA COOPERAÇÃO SUL-SUL

A cooperação brasileira para o desenvolvimento, coordenada pela Agência Brasileira de Cooperação (ABC), e financiada com fundos públicos, configura um sistema diversificado que coabita com unidades de cooperação, quer nos diferentes Ministérios, quer nos Conselhos Nacionais, e mesmo na Presidência da República. Por meio deste sistema, envolvendo órgãos, estratégias e atores, a CID brasileira incide nas seguintes áreas: cooperação técnica, cooperação em educação, cooperação científica e tecnológica, cooperação humanitária, manutenção da paz e contributo para as organizações multilaterais.

Os principais beneficiários desta cooperação, segundo os dados apresentados por Milani, Conceição e Mbunde, citando pesquisa econômica aplicada desenvolvida pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e ABC (2010 a 2013), têm sido a América Latina (com 68, 1% de toda a CID brasileira, em 2010) e a África (22,6%). Quando se fala da América Latina, o estudo destaca como os mais beneficiados os seguintes países: Haiti (47, 4%), Chile (16, 3%), Argentina (8,6%), Peru (4,5%) e Paraguai (3,6%). Em relação à África, o referido estudo aponta que os PALOP absorvem 76,5% de toda a CID brasileira para o continente, sendo Cabo Verde o principal beneficiário desta cooperação (24,4%), seguido da Guiné-Bissau (21,2%), Moçambique (13,3%), São Tomé e Príncipe (10, 45%) e Angola (7,2%) (IPEA; ABC, 2013, p. 19-24).

Em termos de agentes pode-se afirmar que os funcionários públicos são os principais instrumentos da CID brasileira. Segundo os autores supracitados, este

aspecto característico da cooperação brasileira tem gerado alguma crítica por parte das organizações da sociedade civil que, salvo exceções, pouco participam nas ações de cooperação internacional. Exceção seja feita à Organização Não Governamental (ONGs) VIVA Rio, Alfa-Sol e Missão Criança, que estão envolvidas em projectos de cooperação educacionais e humanitárias da ABC. Ainda, no tocante a projectos executados, o estudo revela que entre 1999 a 2012 foram desenvolvidos 1464 projectos, sendo, aproximadamente, um terço desses nos domínios das políticas sociais (saúde, cultura, desporto, ambiente e educação). Destes projectos, 552 foram executados na África.

A educação está entre os três principais setores do programa de cooperação técnica do Brasil, segundo os dados da ABC. O programa de cooperação para a educação abrange ações no domínio da formação, capacitação e gestão pública, transferência de tecnologias, formação profissional, alfabetização de jovens e adultos, educação não formal e, em especial, a formação superior, que se traduz fundamentalmente na atribuição de bolsas de estudos de graduação e pós-graduação. Segundo os relatórios Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional (COBRADI) do IPEA e ABC (2010 e 2013), a cooperação académica representa desde 2010, 97% de toda a cooperação brasileira para o desenvolvimento no domínio educativo. O desembolso em bolsas de estudo para o ensino superior totalizou neste período os 174 milhões de dólares. A maioria das bolsas de estudo para frequência de cursos do Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G) destina-se aos PALOP, e a maioria das de pós-graduação do Programa Estudante-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) para a América do Sul.

Com efeito, a formação de quadros é um dos eixos mais tradicionais e estruturantes da cooperação brasileira no domínio da educação, tendo permitido ao Brasil prestar uma contribuição valiosa na formação das elites intelectuais, especialmente dos PALOP e, ao mesmo tempo, promover o diálogo no domínio educativo entre jovens brasileiros, divulgar a cultura e língua brasileira nos países parceiros, ou seja, exercer o chamado *soft power*, especialmente nos PALOP, que ocupam uma certa liderança na formação superior.

Conforme autores como Pinero e Beshara (2012) citados por Milani, Conceição e M'Bunde (2016), este poder contribui para o reforço dos laços políticos e económicos entre o Brasil e os países parceiros. Na verdade, a formação de quadros tem favorecido, sem ingerir no sistema económico-social, político e cultural dos países parceiros, a divulgação da experiência e a vivência brasileiras, por meio do intercâmbio estudantil. Especialmente com os PALOP, este intercâmbio tem proporcionado também ao Brasil uma aproximação e melhor conhecimento sobre a história e cultura africana, o que tem sido de grande relevância, fundamentalmente, após a lei 10.639 de 2003, por meio do qual tornou-se obrigatório, neste país, o ensino da História e cultura africanas.

Neste contexto, a Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tem desempenhado um papel importante junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à divisão de assuntos educacionais, enquanto principais idealizadores e executores dos programas de intercâmbio e bolsas de estudo.

Cabo Verde é dos países dos PALOP que mais tem se beneficiado com os programas de formação superior em nível de graduação (536 estudantes em 2010), seguido da Guiné-Bissau, com 436 estudantes (COBRADI/IPEA; ABC, 2010, 2013). Neste contexto, a criação da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), nos tempos de Lula, tornou-se ainda mais evidente esta vontade política de promover a cooperação com os PALOP e Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), especificamente no domínio do ensino superior.

Existem ainda outras formas de cooperação nos PALOP envolvendo o Brasil e organizações multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) ou ONGs. Na Guiné, por exemplo, destaca-se nesta modalidade o programa de formação de jovens líderes para a multiplicação de boas práticas socioeconómicas. Em Cabo Verde é de se referir os trabalhos realizados pelo ALFA-SOL, em nível da alfabetização e educação de adultos; a criação de um mestrado em gestão na Universidade pública em 2004, envolvendo a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a do Ceará (UFC); e a formação de profissionais em Turismo. Em nível da formação profissional, a parceria entre a ABC e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Ministério de Educação e algumas ONGs têm proporcionado infraestruturas e capacitação profissional a jovens e adultos, em que se destaca a criação do Centro de Formação Profissional da Praia.

Em síntese, pode-se afirmar que o Brasil vem se posicionando como um dos mais proeminentes parceiros da cooperação Sul-Sul nos PALOP, sendo seu programa de cooperação muito diversificado. Dentre a sua estratégia de cooperação vê-se claramente a priorização da cooperação académica, especialmente na formação de elites intelectuais e políticas. Esta estratégia de cooperação Sul-Sul em nível do ensino superior tem gerado também contrapartidas para o Brasil, especialmente no que tange ao conhecimento das raízes africanas da cultura brasileira e do diálogo intercultural, proporcionando uma certa reciprocidade no processo cooperativo. É necessário, entretanto, um maior envolvimento de todos os parceiros na definição das políticas, estratégias e áreas de intervenção da cooperação para que esta cumpra da melhor forma a sua missão, que é de apoiar o desenvolvimento, conhecimento e sustentabilidade das partes envolvidas. Os projectos, quando pensados unilateralmente, geralmente não conseguem envolver e enraizar a sustentabilidade e durabilidade de seus resultados. Nesta linha, propomos apresentar aqui a nossa

experiência a partir de um projecto desenhado em conjunto entre a Unicamp e a UniPiaget e financiada pela CAPES-AULP (Associação de Universidades de Países de Língua Portuguesa), tendo como periodicidade 2013-2017.

3 REFAZENDO PONTES COM O PROJECTO BRASIL-CABO VERDE: LIMITES E POSSIBILIDADES DE PESQUISA ENTRE PAÍSES, SOB A PERSPETIVA DO MULTILINGUISMO NO MUNDO DIGITAL

A CAPES bem como outras instituições brasileiras de fomento e promoção do ensino superior e da mobilidade académica vem proporcionando oportunidades diversas de formação, intercâmbio académico científico e cultural, numa abertura progressiva a países africanos. Tendo como foco a cooperação e o intercâmbio intercultural e académico entre os PALOP, esta instituição tem contribuído no reforço da pesquisa científica e da formação académica entre países e regiões de língua oficial portuguesa.

O mar que nos une constitui, para além de uma ponte natural, uma fonte inspiradora e potenciadora de novas travessias atlânticas, cognitivas e criativas, promotoras do intercâmbio cultural, científico, educativo e de parcerias para um desenvolvimento sociocultural mais inclusivo e sustentável. Por outro lado, a “aldeia global”, facilitada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e pelo incremento da mobilidade, pode ser encarada, no contexto actual, como uma oportunidade de alargamento do conhecimento mútuo, convertendo redes de comunicação em vias de diálogo, de educação, de pesquisa, favorecendo a compreensão intercultural.

Acolhido e financiando pela CAPES, o projecto “Brasil e Cabo Verde, Limites e Possibilidades de Pesquisa Entre Países”, sob a perspetiva do Multiculturalismo no Mundo Digital, Web indígena, bibliotecas digitais e educação aberta, celebrado entre as Universidades Estadual de Campinas (Unicamp) e a Universidade Jean Piaget de Cabo Verde (UniPiaget) têm como foco aproximações entre estas duas instituições e as realidades socioculturais onde se inserem, por meio do encontro de pesquisadores, estudantes e professores, rompendo “fronteiras geográficas e paradigmas políticos para que a partir dos diálogos e das experiências coletivas possam ocorrer ressignificações, compartilhamentos e intercâmbios sobre os eixos temáticos que perpassam o referido Projeto/Acordo” (MAZZA, OLIVEIRA; SPIGOLON, 2016, p. 7).

Conforme o documento original, apresentado à CAPES, o projecto contempla os seguintes objetivos:

Promover a cooperação e o intercâmbio intercultural académico na grande área de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), Educação, Linguística e Cultura por meio da associação entre a Universidade Jean Piaget e a Universidade

Estadual de Campinas, em rede, com os programas a que se acham vinculados os pesquisadores, professores e estudantes que compõem as equipes brasileiras e cabo-verdianas; (...) desenvolver pesquisas sobre os modos de como se articulam os processos de Multilinguismo no Mundo Digital: web indígena, bibliotecas digitais e educação aberta, bem como os entrecruzamentos das realidades, sociedades; (...) promover o intercâmbio de pesquisadores, docentes e discentes brasileiros e cabo-verdianos, visando a formação de recursos humanos bem qualificados e à internacionalização dos programas de pós-graduação e graduação. (Projecto submetido à CAPES).

Ainda, segundo o mesmo documento do projecto, este almeja os seguintes resultados:

Resultado I: Conceitualização e planificação do projecto: nesta fase faz-se a delimitação conceitual entre os termos “conhecimento”, “língua”, “acesso”, “práticas culturais”, “valor”, “autoria”, “território”.

Resultado II: Identificação dos modos comuns de investir em democratização do acesso à informação, de forma a permitir o intercâmbio de informações entre diferentes culturas e nossas instituições.

Construção e disponibilização de uma colecção digital com obras de interesses comum e com os trabalhos dos colegas ligados ao tema. Transferência tecnológica do resultado alcançado através de minicursos e manuais disponibilizados gratuitamente *online*.

Resultado III: Apresentação de resultados preliminares em seminários locais e regionais, em jornadas científicas, nas aulas e outros espaços locais e provinciais; relatório parcial e artigos publicados em livro organizado por ambas universidades.

Resultado IV: Participação de pesquisadores na organização e execução de um Congresso sobre “Acesso à Cultura e ao Conhecimento”. Relatório final e publicação de artigos.

Resultado V: Formação de quatro (4) candidatos com o nível de doutoramento em temáticas relacionadas com a Ciência da Computação e Multilinguismo no Mundo Digital de ambas universidades. (Fonte: Projecto submetido à CAPES).

Como se pode ver, este projecto tem a sua lógica fundada nos princípios da preservação cultural, do compartilhamento, da pesquisa e da formação, “considerando a educação como recurso que proporciona reflexão entre a teoria e a prática” (SPIGOLON, 2014). Por meio deste procura-se, igualmente, instalar

nas instituições académicas um criticismo epistemológico, apoiando a criação de grupos de pesquisas para promover a reflexão que permitirá: (i) A integração de culturas locais na construção de conhecimento no meio académico; (ii) A troca de informações e criar um conhecimento colaborativo pela cultura digital nas universidades parceiras; (iii) Formar indivíduos para serem capazes de integrar os valores locais e a visão local sobre o mundo nas práticas académicas; e (iv) Promover o paradigma de conhecimento da sociedade pela cultura digital.

A análise que a seguir apresentamos pretende dar conta desta experiência de cooperação académica, científica e cultural, identificando ganhos, dificuldades e possibilidades de continuidade e alargamento dos seus resultados e impactos nos contextos-alvo. Inscrito nas travessias do Atlântico, o trabalho realizado no âmbito deste projecto configura-se em rotas de diálogo entre percursos académicos e profissionais, projectos político-pedagógicos diferenciados, veiculados pelos professores/pesquisadores e estudantes envolvidos, e pelos territórios de acolhimento, na sua dinâmica e interação com a academia. O quadro abaixo retrata justamente esta mobilidade, registando nele os participantes de ambas as Universidades.

Quadro 1 – Participantes do Projecto

Participante	Categoria	Universidade de origem	Universidade de destino	Data do intercâmbio
Nima Spigolon	Docente	Unicamp	UniPiaget	Fevereiro de 2012
Saidu Bangura	Docente	UniPiaget	Unicamp	Março de 2014
Evandro Fonseca	Docente	UniPiaget	Unicamp	Março de 2014
Cláudia Wanderley	Docente	Unicamp	UniPiaget	Maio de 2014
Lucas Dall’Ava	Estudante do IEL	Unicamp	UniPiaget	Maio de 2014
Rosana Meneses	estudante	Unicamp	UniPiaget	Maio 2014
Stephânia F. Silva	Estudante	Unicamp	UniPiaget	Maio de 2014
Gertrudes de Oliveira	Docente	UniPiaget	Unicamp	Janeiro/ Fevereiro, 2015
Oryana Silva	Estudante	UniPiaget	Unicamp	Fevereiro-Junho, 2015
Danielen Silva	Estudante	Unicamp	UniPiaget	Maio de 2015
Beatriz Torres	Estudante	Unicamp	UniPiaget	Maio de 2015
Débora Mazza	Professora	Unicamp	UniPiaget	Maio de 2015
Claudia Wanderley	Investigadora	Unicamp	UniPiaget	Maio 2017
Vitor Mafra	Estudante	Brasil	UniPiaget	Setembro 2017

Fonte: Coordenação do Projecto.

Retomamos aqui parte do questionamento colocado por Mazza, Oliveira e Spigolon (2016), em trabalho anteriormente desenvolvido no âmbito do projecto e já citado: “As atividades realizadas implicam (implicaram) adaptações e provocam (provocaram) rupturas com a formação docente? São estabelecidas outras relações com outros lugares? Como as travessias afectam a visão de mundo e de Brasil/Cabo Verde? Resumindo, qual tem sido o impacto deste projecto nos sujeitos, instituições e territórios envolvidos e, bem assim, nas redes relacionais a que se encontram vinculadas no seu fazer profissional?”

A partir de uma reflexão sustentada nas partilhas e oportunidades de diálogo que este projecto nos propiciou estruturamos a nossa análise em quatro níveis: (i) Pesquisa, eventos e partilha de saberes; (ii) Extensão universitária; (iii) Educação aberta formal, informal e não formal; e (iv) Internacionalização.

3.1 Pesquisa, Eventos e Partilha de Saberes

Sendo a mobilidade a dimensão estruturante deste projecto, ela tem propiciado a organização de diversos eventos académicos e culturais dos dois lados do Atlântico: o desenvolvimento da pesquisa e a publicação de alguns trabalhos conjuntos. A nível dos eventos destacam-se: (i) o Fórum Cabo Verde e Brasil: Primeiras Aproximações, realizado em 2014, na Unicamp, e que contou com a participação dos docentes Saidu Bangura e Evandro Neves Fonseca, da Universidade Jean Piaget, tendo sido discutidas questões como multilinguismo, multiculturalismo e cultura digital; (ii) as jornadas reflexivas de 11 a 13 de fevereiro de 2015 (Campinas), tendo como principal objetivo a apresentação e discussão preliminar dos trabalhos em curso, e que contou com a nossa participação na qualidade de docente da UniPiaget integrada ao projecto; (iii) as jornadas sobre políticas públicas para diversidade e inclusão, realizadas na UniPiaget, em maio de 2015, e que contaram com a participação da professora Débora Mazza e das estudantes Danielen Silva e Beatriz Torres, todas da Unicamp; e (iv) a e-conferência Multilinguismo e Multiculturalismo no Mundo digital, em que participamos, ao lado da Unicamp, coordenando uma equipe constituída por docentes da UniPiaget e apresentamos reflexões pertinentes sobre a representação da cultura cabo-verdiana no mundo digital, entre outros aspectos.

No que tange à pesquisa destaca-se a nossa participação na produção do Dossiê *Migrações Internas e Internacionais e Educação*, organizado pela Prof.^a Débora Mazza, a participação no congresso História da África, organizado pela Universidade de Santiago (Cabo Verde) com um artigo intitulado *Travessias do Atlântico – Brasil e Cabo Verde em diálogo com o Projecto/Acordo CAPES-AULP*, feito a várias mãos entre três professoras/pesquisadoras integrantes do projecto – as professoras Débora Mazza e Nima Spigolon, ambas da Unicamp, e a Prof.^a

Gertrudes Oliveira, da UniPiaget, e finalmente a publicação em 2019 do *e-book: Por entre terras e águas do Atlântico: projetos, processos e experiências internacionais de pró-mobilidade. Atravessando e sendo atravessados por Brasil e Cabo Verde. Campinas (Brasil): Ed.: Navegando Publicações.*

3.2 Extensão Universitária

As idas e vindas têm proporcionado, igualmente, um contato com dimensões fundamentais dos trabalhos de extensão universitária das duas instituições envolvidas. Neste campo vale destacar a experiência da Unicamp e mais concretamente da pesquisadora Claudia Wanderley, com os grupos que lidam e procuram resgatar/preservar/valorizar as culturas tradicionais e heranças ancestrais da cultura afro-brasileira, bem como a representação dos saberes locais na academia. Da nossa missão à Unicamp destacamos:

(i) O encontro com o grupo de recuperação da cultura Afro da Fazenda Roseira

Nele, tivemos a oportunidade de observar a forma como grupos locais estão recuperando as manifestações culturais de matrizes africanas, bem como conhecer políticas de incentivo à valorização da cultura como fator de coesão e integração social. Sendo que a sociedade e cultura brasileiras resultam de um processo de intercâmbios e simbioses com várias matrizes, reconhece-se que a matriz africana, embora sujeita a um processo de silenciamento e apagamento durante séculos por parte do sistema colonial e das elites dominantes, tenha resistido e desempenhado um papel importante na reconfiguração do panorama cultural brasileiro. Assim, o grupo da Casa de Cultura Afro *Fazenda Roseira*, trabalhando com a ancestralidade, procura a sua preservação, visibilidade e valorização com destaque para a preservação do Jongo .

A fazenda Roseira, cujo edifício fora uma *Casa Grande*, um símbolo do passado colonial escravocrata desta região de Campinas, ligado à cultura do café, tornou-se hoje um espaço de memória, de resistência, de celebração da cultura afro e de reflexão identitária. O diálogo entre a Casa da Cultura Fazenda Roseira e a Unicamp insere-se numa lógica de valorização da diversidade cultural, extensão universitária, diálogo intercultural e cultura digital. Reconhece-se que o

¹ De acordo com a líder comunitária Alessandra Ribeiro, que é também historiadora, o Jongo terá semelhanças com uma manifestação cultural de Angola trazida pelos escravos de origem Bantu, embora tenha alterado o significado ao reunir aqui outros elementos no bojo das interações sociocomunicativas havidas.

importante é a valorização e o diálogo, com vistas ao fortalecimento da diversidade cultural, ao abrigo dos seguintes documentos: Declaração Universal dos Direitos Humanos, Plano Nacional da Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR), Mapa da População Negra IBGE 2000, Plano Nacional de Implementação da Lei 10639/2003 e Estatuto da Igualdade Racial. No âmbito da nossa presença na Casa da Cultura Afro Fazenda Roseira dinamizamos uma palestra/debate sobre o tema Cultura e Educação no pós-independência, em Cabo Verde. Foi um diálogo muito participativo em que se discutiram as raízes africanas das nossas culturas-irmãs, o sentido plural das nossas identidades, a resiliência dos nossos ancestrais, a memória, e cidadania e liberdade, com uma comunidade muito motivada em conhecer e valorizar a sua história. O grupo de cultura Afro pretende um intercâmbio com as Batucadeiras e os Rebelados da Ilha de Santiago, Cabo Verde.

(ii) Visita ao festival Balaio das Águas (2015)

Nesta visita pudemos observar como a comunidade se apropria dos valores locais herdados e reconstruídos a partir da vivência quotidiana, organizando eventos culturais que permitem a valorização e a promoção destes valores. Vários grupos musicais apresentaram seus trabalhos: a capoeira nas suas variadas modalidades, o YaYá-Samba, e o Jongo. Foi um momento de encontro entre manifestações culturais que se regozijam fraternalmente.

(iii) A visita ao Instituto Baobá - Ibaô

Foi um diálogo instigante, em que a líder comunitária Alessandra Gama partilhou conosco a forma como foram organizando e percebendo o trabalho comunitário, assentando-o em valores ligados à solidariedade, harmonia e sustentabilidade ambiental, amizade que acreditam serem parte das suas identidades de matriz africana. Assim, paulatinamente, o grupo vem sensibilizando a comunidade à participação e cidadania e, sobretudo, vem recuperando e valorizando a memória coletiva feita de vivências, tradições, dimensões culturais, muitas vezes invisíveis ou silenciadas pelo tempo. Um trabalho de conscientização, resgate, registro, inventário, valorização, promoção e intercâmbio foi descrito com muito entusiasmo pela líder que procura conciliar vida académica, ativismo social, educação social e pesquisa cultural. Neste encontro surgiu a ideia de se potenciar um intercâmbio com estudantes dos cursos de Ciências Humanas da Universidade Jean Piaget de Cabo Verde e associações de desenvolvimento comunitário de Cabo Verde no sentido de fomentar a aprendizagem e valorização do conhecimento mútuo e das culturas locais, educação social e comunitária e desenvolvimento sustentável. A construção de uma plataforma colaborativa *on-line* de património cultural imaterial, “Uma

ferramenta de autonomia: mapeamento cultural através do inventário como forma de registro” (como diz Mayara Rodrigues, aluna da Unicamp e também membro do Ibaô) também consta dos resultados que pretendemos conseguir.

3.3 Educação Aberta Formal, Informal e Não Formal

Por meio das idas e vindas tem sido possível, igualmente, uma aproximação e intervenção educativas junto a comunidades, escolas, associações, numa perspectiva de apoiar a reflexão adentrando numa epistemologia crítica que considere os contextos como portadores de saberes e questionamentos que desafiam e enriquecem abordagens acadêmicas já sistematizadas. Sobretudo, aos estudantes da Unicamp que têm participado nestas deslocções, a UniPiaget têm dado um contributo importante em várias escolas e associações locais, onde destacamos igualmente a vivência com a comunidade do Rebelados de Espinho Branco, Ilha de Santiago pela Rosana Meneses, doutoranda na Unicamp e integrante do projecto.

3.4 Internacionalização

Constituindo um dos eixos fundamentais da missão universitária, a internacionalização tornou-se, na atual sociedade em rede em que vivemos, um imperativo para o desenvolvimento salutar das instituições. A Universidade Jean Piaget de Cabo Verde (UniPiaget), no âmbito dos seus Estatutos, tem procurado promover a cooperação institucional e a internacionalização da academia, a investigação e a divulgação científica. Assim, neste projecto de cooperação com a Unicamp, a internacionalização académica emerge como sua dimensão fundamental e, sobretudo, como um processo em desenvolvimento. Nesta linha, possibilidades de participação em programas conjuntos de pós-graduação, envolvendo docentes e estudantes de ambas as universidades foram discutidas, enquanto vias para a sua promoção. Entretanto, na prática, uma série de constrangimentos, com destaque para os de ordem financeira, ainda se colocam à internacionalização das academias. Neste propósito, pensamos que a apropriação das novas tecnologias de informação e comunicação constitui uma via para o seu desenvolvimento, otimizando oportunidades de interação, acessibilidade e trabalho cooperativo em tempo real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cooperação internacional possui razões históricas, motivações políticas e desenhos institucionais diversificados. Os países integrados na Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm procurado harmonizar suas estratégias de cooperação internacional, criando um sistema/modelo de

programação, implementação monitoramento e avaliação das políticas, projectos e ações-chave da cooperação em áreas de intervenção previamente definidas. Os países do Sul vêm ensaiando e colocando em prática uma diversidade de modalidades e experiências cooperativas, envolvendo diversas instituições nacionais e internacionais.

Acompanhando a dinâmica e as vicissitudes coloniais, os intercâmbios entre Cabo Verde e Brasil têm contemplado diversas dimensões e, no âmbito da cooperação Sul-Sul, o campo educativo tem sido um eixo privilegiado. Neste contexto, torna-se fundamental destacar a colaboração do Brasil no âmbito da formação superior de quadros cabo-verdianos indispensáveis à reconstrução do país no pós-independência. Conforme destacam Mazza, Oliveira e Spigolon (2016), a mobilidade estudantil foi a porta de entrada para a cooperação no campo educacional entre Brasil e Cabo Verde, apontando o Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G) e Programa Estudante-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) como o responsável pela criação de programas de cooperação académica internacional, com o objetivo de fomentar grupos de pesquisa e o intercâmbio entre pesquisadores e estudantes.

Por outro lado, as mudanças sociais do final do século XX, relacionadas, sobretudo, com os progressos tecnológicos a nível da comunicação configuram uma nova estrutura social, marcada pela presença e o funcionamento de um sistema de redes interligadas. Esta sociedade em rede (CASTELLS, 2003) implica pensar a relação entre as instituições de ensino superior neste contexto de mudanças e transformações tecnológicas. O projecto Brasil – Cabo Verde Limites e Possibilidades de Pesquisa, sob a perspetiva do multilinguismo no mundo digital constitui uma iniciativa relevante neste sentido, irmanando duas universidades de países irmãos, como a Unicamp do Brasil e a UniPiaget de Cabo Verde, fomentando a relação entre seus docentes e discentes e com as próprias sociedades onde se inserem.

Esboçando considerações a partir dos questionamentos formulados, diríamos que os diálogos e compartilhamentos propiciado no âmbito do projecto em análise tem impactado a dinâmica académica e científica nas duas universidades, com reflexos no aprofundamento teórico-conceptual e metodológico dos participantes, a integração de novas abordagens na análise da realidade, nomeadamente o enfoque nas metodologias qualitativas, a epistemologia critica e a auto-organização. Tudo isto vem contribuindo para ampliar as fronteiras do conhecimento mútuo e o desenvolvimento de um *modus operandi* que, paulatinamente, vem consubstanciando em áreas de interesse teórico-práticos partilhados, uma base indispensável para a emergência de grupos de pesquisas que reúnem pesquisadores docentes e discentes de ambas as instituições.

Importa, neste propósito, referir que durante a nossa missão à Unicamp pudemos observar as atividades de extensão universitária, dialogando e

intercambiando conhecimentos e experiências com organizações locais de desenvolvimento e de promoção cultural, e como a autarquia local de Campinas, em articulação com o Ministério da Cultura, vem apoiando o empoderamento das associações culturais. As associações por nós visitadas evidenciaram organização e liderança comunitária. Destacamos, igualmente, a partir da nossa observação, o trabalho de resgate, registro e valorização das culturas locais de matriz afro.

A experiência que tivemos por meio deste intercâmbio reforçou em nós a ideia cada vez mais premente de pensar as culturas como realidades abertas e dinâmicas, de modo a chegarmos a uma visão mais realista delas e reconhecermos o pluralismo que elas integram.

As universidades, por meio dos seus eixos Ensino, Investigação, Extensão e Intervenção, ao aproximarem os contextos sociais e territoriais locais, conseguem promover uma atuação mais complexa e inclusiva na reconstrução dos saberes, valorizando o diálogo dialogal e a comunicação intercultural, com vistas a uma educação mais inclusiva e sustentável. Assim, por intermédio desta parceria com a Unicamp, sentimo-nos desafiados a incentivar a criação de um centro de pesquisa e extensão ligado à Unidade de Ciências Humanas, Sociais e Artes, que, neste momento, já existe e funciona, integrando um grupo de docentes e discentes.

A partir das travessias e do intercâmbio delas resultante, pode-se constatar a grande vontade de ambas as partes na consecução dos resultados previstos e no alargamento das esferas de colaboração, com recurso, mormente, às novas tecnologias de informação.

Entretanto subsistem desafios a serem vencidos, de modo a tornar mais efetiva esta colaboração, envolvendo, de uma forma mais intensa, as nossas instituições e a sua relação com os contextos. Nesta linha, corroboramos a posição de Cláudia Wanderley, pesquisadora do Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência (CLE) e uma das integrantes do projecto que, num artigo publicado na Página da Unicamp N^o 602, em agosto de 2014, fala que a colaboração entre pesquisadores da Unicamp e da UniPiaget, no âmbito do projecto em análise, tem trazido muitos ganhos, destacando, entretanto, que o maior entrave talvez esteja na ainda incipiente colaboração entre o Brasil e os países africanos: “Quando se fala em cooperação e intercâmbio, imediatamente as pessoas pensam em Europa e Estados Unidos como parceiros preferenciais”. E arremata: “esse é um limite da nossa tradição académica que precisa ser superado”. Julgamos, igualmente, que a situação acima descrita se aplica, em boa medida, a Cabo Verde. Assim, consideramos que a abertura proporcionada no quadro deste projecto constitui um passo e uma experiência relevante para uma desconstrução e uma reconstrução mais inclusiva e intercultural das relações pessoais, académicas e científicas entre os nossos países irmãos, a CPLP, o continente africano de que Cabo Verde faz parte e o Sul global, de uma forma geral.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, L.; SANTOS, M. E. (Coords.). **História Geral de Cabo Verde**. (vol. I). Lisboa: Instituto de Investigação Científica Tropical, 2001.

BAPTISTA, M. Símbolo metáfora e mito na comunicação intercultural. In: CABECINHAS, R.; CUNHA, L. (eds.). **Comunicação intercultural: Perspectivas, dilemas e desafios**. Porto: Campos das Letras, p. 71-76, 2008.

BARBOSA, J. Você Brasil in: BARBOSA, R. **No ritmo dos tantás**; antologia poética dos países africanos de língua portuguesa; Brasília: Thesaurus, 1991.

BRASIL. Agência Brasileira de Cooperação. **Histórico da Cooperação Técnica Brasileira**. Brasília: Ministério das Relações Exteriores. Disponível em: <http://www.abc.org.br/CooperacaoTecnica/Historico>.

CASTELLS, M. **La era de la información**. Economía Sociedad y Cultura. El poder de la identidad. v. 2. Madrid: Alianza Editorial, 2003.

CORREIA E SILVA, A. **Combates pela história**. Praia: Spleen, 2004.

MAZZA, D.; SPIGOLON, N.; OLIVEIRA, G. Travessias do Atlântico – Brasil e Cabo Verde, em diálogo com o Projecto/Acordo CAPES-AULP in: **Atas do congresso história da África: Ancestralidade e Africanidades** realizado na Universidade de Santiago, Cabo Verde, 2016.

MILANI, C.; CONCEIÇÃO, F.; M'BUNDE, T. Cooperação Sul-Sul em Educação e Relações BRASIL-PALOP. **Cad. CRH**. v. 29, n. 76, Salvador, jan./apr. 2016. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0103-49792016000100002>.

PANIKKAR, R. La interpelación Intercultural. In: ARNAIZ, G. González (coord.). **El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural**, p. 23-76. Madrid: Biblioteca Nueva, 2002.

PEREIRA, D. **Das relações históricas Cabo Verde – Brasil**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2011.

SEGIB. Secretaria General Iberoamericana. **II Informe de la Cooperación Sur-Sur en Iberoamérica**. Madrid: Segib, 2008.

SPIGOLON, N. **As noites da ditadura e os dias de utopia – o exílio, a educação e os percursos de Elza Freire nos anos de 1964 a 1979**. Tese de Doutorado, Campinas: Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2014.

VEIGA, M. **Cabo Verde. Insularidade e Literatura**. Paris: ED. KARTHALA, 1998.

NEGRITUDE E DIREITO À DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ESTUDOS DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS QUILOMBOLAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Débora Alfaia da Cunha

UFPA, Campus de Castanhal, Faculdade de Pedagogia e NEAB

Assunção José Pureza Amaral

UFPA, Campus de Castanhal, Faculdade de Pedagogia e NEAB/GESCED

INTRODUÇÃO

Em 2012, a Universidade Federal do Pará (UFPA) aprovou a Resolução N^o. 4.309, de 27 de agosto, que regulamenta a reserva de vagas para alunos quilombolas em todos os seus cursos de graduação, por meio de um Processo Seletivo Especial (PSE). No primeiro edital do PSE definiu-se como candidatos remanescentes de quilombo pessoas pertencentes a “grupos étnico-raciais, segundo critério de auto atribuição, dotados de relações territoriais específicas” (UFPA, 2012).

Como explicam Saraiva e Castro (2016), inicialmente o PSE compreendia duas etapas: a primeira envolvia a realização de uma prova objetiva e de uma redação. A segunda incluía a avaliação de documentos e a realização de entrevista. Contudo, a partir do edital de 2014, a primeira etapa passou a incluir apenas a redação, mas aumentaram-se os cuidados para garantir a seleção de alunos realmente vinculados aos territórios quilombolas. Neste processo, foi fundamental a participação e o acompanhamento, a partir de 2015, da Coordenação das Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Pará – MALUNGU.

Nesta moldura, o PSE passou a ocorrer anualmente, tendo como resultado o ingresso de aproximadamente mil alunos quilombolas. De 2016 a 2018, por exemplo, ingressaram 830 discentes quilombolas nos diferentes cursos e campi da UFPA. O PSE citado respondeu às demandas por inclusão de diferentes grupos, externos e internos à UFPA, que propugnavam por uma universidade plural e intercultural. Contudo, trouxe também o desafio de receber essa nova clientela, buscando ofertar experiências formativas e socialmente relevantes.

No Campus de Castanhal, a nova seleção mobilizou professores e alunos vinculados às comunidades remanescentes de Quilombos e as temáticas étnico-raciais.

Ações de extensão e pesquisa passaram a acompanhar esse processo, pois a reflexão sobre a política é fundamental para a correção de caminhos e para o aperfeiçoamento dos mecanismos institucionais voltados à inclusão da diversidade e negritude.

Assim, o objetivo do presente texto é socializar as ações de pesquisa e extensão desenvolvidas na UFPA, Campus de Castanhal, voltadas ao acesso e à permanência de alunos quilombolas. O que integra as ações ora apresentadas é sua vinculação, em maior ou menor grau, ao Núcleo de estudos afrobrasileiros (NEAB) do referido Campus.

Entre as atividades de extensão voltadas a estimular o ingresso de alunos cotistas destacam-se as ações do “Programa de Extensão Universidade no Quilombo”, estruturado em seis projetos, entre os quais o de divulgação e assessoria do PSE quilombola denominado “Quilombola na Universidade: apoio ao processo seletivo especial quilombola”. Tal projeto existe desde 2012 e atua em diferentes comunidades, com destaque para as remanescentes de Quilombo de São Pedro (no município de Castanhal), Itaboca e Pitimandeuca (no município de Inhangapi).

Nesta ação, as comunidades são avisadas do lançamento do edital, sendo feito um trabalho de sensibilização junto aos aptos ao processo e às lideranças comunitárias, bem como se assessoria a inscrição dos candidatos e a organização da documentação. Tal ação respondeu às solicitações de comunidades interessadas no PSE, mas que não conseguiam responder adequadamente, ou em tempo hábil, aos trâmites burocráticos e institucionais do referido processo. Além do apoio à inscrição, são realizadas oficinas de produção textual com os candidatos para auxílio e preparação para a redação que compõe o PSE.

A ação se justifica pela necessidade de sensibilizar e divulgar junto às comunidades quilombolas a existência das reservas de vagas e do PSE para a UFPA, bem como de colocar no horizonte pessoal dos jovens destas comunidades a possibilidade de cursar uma graduação, pois nos primeiros anos da seleção muitas vagas ficaram ociosas, em especial nos Campi, como em Castanhal.

Conforme explica Santos (2015), no primeiro PSE de 2012 foram aprovados, para o Campus de Castanhal, apenas quatro alunos quilombolas. Em 2013, com o fortalecimento das ações de sensibilização junto as comunidades, ingressaram seis estudantes. Em 2014, as vagas foram mais preenchidas com a aprovação de 12. Assim, do entorno de 50 vagas ofertadas de 2012 a 2014 foram preenchidas 44% destas, como resultado positivo das ações de divulgação e apoio às inscrições.

A dificuldade de participação ou de aprovação no PSE não deve ser pensada como um descaso das comunidades remanescentes de quilombo, mas como reflexo das dificuldades de comunicação e acesso a direitos sociais, como a educação pública de qualidade.

Apesar das dificuldades iniciais, as inscrições e aprovações no PSE vêm se ampliando a cada ano, o que sugere o êxito na política de acesso. Contudo,

é fundamental analisar também a permanência e trajetória acadêmica desses estudantes, perguntando não apenas sobre a capacidade de conclusão dos cursos, mas também sobre as experiências e especificidades vividas por esses alunos de comunidades quilombolas dentro da universidade paraense. Discutir esse cruzamento de culturas, saberes e práticas é fundamental para o aperfeiçoamento das instituições no trato com a diversidade social e cultural.

Com o intuito de acompanhamento das trajetórias, destaca-se a realização de cinco estudos sobre a permanência de alunos quilombolas, tanto no Campus de Castanhal quanto no de Belém. As pesquisas foram conduzidas ou orientadas por diferentes membros do NEAB, permitindo um acúmulo de discussão teórica. Os estudos focam nas seguintes problemáticas: trajetória escolar e percepção sobre o PSE entre os estudantes quilombolas aprovados de 2012 a 2014 (SANTOS, 2015); trajetória escolar de mulheres quilombolas que ingressaram por PSE de 2016 a 2017 (LIMA, 2018); dificuldades de quilombolas aprovados no PSE, de 2013 a 2017, para cursar a graduação no Campus de Castanhal (AMORAS, 2018); a permanência de alunos quilombolas nos cursos de Engenharia da Universidade Federal do Pará, Campus de Belém (AMARAL NETO, 2019), e, por fim, o estudo sobre o perfil dos alunos quilombolas que cursam graduação no Campus de Castanhal em 2019 (CUNHA, 2019).

Apesar dos focos diferenciados, os resultados dialogam entre si e permitem ampliar a compreensão sobre a trajetória escolar e a experiência universitária de homens e mulheres quilombolas, nesta experiência de inclusão acadêmica que completa sete anos, em 2019, na UFPA. Vejamos os resultados obtidos pelos estudos.

1 APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS DE PESQUISAS: CINCO ESTUDOS DE UMA REALIDADE

a) Trajetória e percepção sobre o PSE entre estudantes quilombolas

Santos (2015) analisa as trajetórias escolares e a percepção sobre o PSE entre alunos quilombolas que cursavam graduação no Campus de Castanhal. A pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, envolvendo seis alunos quilombolas, aprovados entre os anos de 2012 a 2014. A amostra se compõe de cinco mulheres e um homem, sendo duas alunas do curso de Pedagogia, uma de Educação Física, duas de Letras/Língua Portuguesa e um aluno de Letras/Língua Espanhola. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas.

Em relação à trajetória escolar desses estudantes, Santos (2015) destaca a escola como fator de afastamento das raízes comunitárias e sociais dos quilombos, pois os entrevistados precisaram se deslocar cada vez mais para as áreas urbanas de seus municípios, conforme avançavam na escolarização. Essa distância da escola

os obrigava a uma rotina diária longa que envolvia, na maioria das vezes, o uso de transporte escolar para garantir a ida e a volta para casa.

A saída da comunidade para manter-se estudando os levou também à vivência de situações de preconceito e constrangimento. A dependência de um transporte escolar de baixa qualidade os obrigava a faltar aulas, pois o ônibus vivia “quebrando”, e quando estavam nas escolas, alguns ainda enfrentavam preconceitos por serem quilombolas ou negros. Somam-se a essas questões as dificuldades financeiras para aquisição de material didático, para alimentação, etc.

Apesar das dificuldades sofridas na trajetória escolar, os entrevistados avaliam-se como vitoriosos por terem conseguido concluir a Educação Básica. No que se refere ao PSE, os entrevistados analisam que esta foi uma conquista social importante na luta por direitos e é uma oportunidade para que outros jovens de suas comunidades possam ter a garantia de cursar uma graduação e, assim, obterem uma melhor formação profissional.

Os entrevistados entendem que as dificuldades na trajetória escolar dificultam a justa competição entre os alunos do quilombo e os demais candidatos a vagas na UFPA. Para os entrevistados, a baixa qualidade do ensino recebido na Educação Básica demandaria a realização de cursos pré-vestibulares que, muitas vezes, não podem ser financiados pelos estudantes quilombolas, tornando a universidade um sonho quase impossível. Nesta situação, o PSE surge como uma forma de equilíbrio na entrada para a universidade pública, bem como uma resposta à exclusão social e educativa, historicamente sofrida pelos grupos negros.

Contudo, ingressar na Educação Superior significa também continuar enfrentando os obstáculos financeiros e sociais que os acompanhou por toda a trajetória escolar. Assim, observa-se que para os entrevistados, a vivência universitária surge como um grande desafio, pelas dificuldades de transporte, alimentação, acesso à internet, custo dos materiais, etc.

Como muitos alunos continuaram morando em suas comunidades, o transporte se mantém como entrave, dificultando, inclusive, a relação com os demais alunos da turma, pois prejudica a realização de trabalhos em grupo, pela dificuldade de deslocamento em horários diferentes das aulas. Os trabalhos individuais também são difíceis pela ausência de uma estrutura tecnológica em muitas comunidades.

Um aspecto importante a ser destacado é a ênfase que os entrevistados apresentam sobre possíveis retornos sociais que sua escolarização pode vir a trazer à comunidade quilombola, coletivizando suas trajetórias e conquistas.

b) Trajetória escolar e acesso à graduação por mulheres quilombolas

Lima (2018) analisou as trajetórias escolares de mulheres quilombolas que estudavam no Campus de Castanhal, em especial no curso de Pedagogia e

Educação Física. A metodologia utilizada foi o estudo de caso, com a realização de entrevistas semiestruturadas para quatro alunas quilombolas que ingressaram na UFPA, via PSE, entre 2016 e 2017.

Os resultados indicaram que a trajetória dessas alunas é marcada por características e problemáticas ligadas à condição de mulheres camponesas e negras. Dificuldades financeiras, de transporte e de gênero (como o trabalho informal, o casamento, a maternidade precoce, etc.) são situações existenciais que tencionam a vida educativa dessas alunas, forçando paradas e perdas em suas trajetórias nos diferentes níveis de educação. Tais paradas justificam a entrada mais tardia na graduação, pois a idade média das entrevistadas era de 24 anos.

No que se refere à vivência do preconceito, observa-se que quanto mais longe de suas comunidades mais perto essas alunas se encontravam de situações racistas, em especial no percurso de sua escolarização, pois suas histórias escolares são marcadas pela saída da comunidade para acessar o ensino formal, o que evidencia a escola como elemento de afastamento das raízes comunitárias. Assim, três entrevistadas estudaram desde o fundamental fora de suas comunidades, utilizando sempre transporte escolar e as quatro cursaram o Ensino Médio longe de suas localidades.

A distância da escola com a comunidade não se expressava apenas como uma distância geográfica, mas também social. As entrevistadas relataram a vivência de situações de preconceito e de constrangimento, seja pelo fato de dependerem de transporte escolar “sucateado”, de precisarem pedalar por muitas horas para chegar à escola, de serem tímidas com as outras crianças “da cidade”, seja por sofrerem discriminação por serem interioranas, quilombolas ou negras.

O Ensino Médio trouxe ainda a tensão com o início das demandas do mundo trabalho, obrigando a uma das entrevistadas à transferência para o ensino noturno. Apesar das dificuldades, na avaliação das entrevistadas, a conclusão do Ensino Fundamental e Médio foi uma grande conquista pessoal.

A passagem do Médio para a universidade foi marcada pela constatação de que a formação recebida nas escolas públicas frequentadas não as capacitou para a obtenção do conceito necessário para a entrada em um curso superior. As entrevistadas relatam a ausência de condições financeiras para arcar com as despesas de cursos pré-vestibulares e que o formato do PSE, sem as provas de conhecimentos gerais, permitiu a entrada na universidade. Para estas, sem o PSE, a graduação não apareceria como sonho possível de ser realizado em virtude da baixa qualidade do percurso escolar, marcado por inúmeros obstáculos e faltas, em virtude da dependência de transporte escolar. Contudo, mesmo o PSE também exigiu o abandono de sonhos em cursos de alta concorrência, como o Medicina, tentado por três anos por uma das entrevistadas que, ao final, realizou seleção para Educação Física e foi aprovada.

Apesar de terem conseguido acessar o tão sonhado curso superior, as entrevistadas também avaliam que seu percurso educativo repercute ainda nas dificuldades vivenciadas nas disciplinas mais teóricas, que exigem um nível de compressão textual e de domínio conceitual maiores, como Filosofia, Psicologia e Anatomia.

Questões sobre racismo e preconceito no espaço universitário também surgem nos depoimentos coletados. As entrevistadas relatam que, apesar de terem bons relacionamentos em seus cursos, passaram por situações constrangedoras e ouviram críticas, realizadas por alguns alunos e até por professores, em relação ao PSE, acusando-o de ser uma forma de facilitação da entrada na UFPA, desmerecendo a histórica luta por direitos do movimento negro. Apesar dessas situações, as entrevistadas consideram esses problemas mais um obstáculo a ser vencido na difícil trajetória educacional.

Além disso, restrições financeiras, bem como dificuldades ligadas ao casamento e à maternidade, também possuem grande impacto na vida dessas estudantes, fazendo com que cursar o ensino superior ganhe nuances típicas da experiência do gênero feminino na sociedade paraense. Equilibrar as tensas relações entre criar os filhos, manter um casamento, trabalhar e ser aluna universitária constituem-se como desafios da experiência existencial de ser mulher, pobre, negra, quilombola e estudante.

c) Vivência acadêmica e dificuldades de alunos quilombolas para cursar a graduação

Amoras (2018) analisou as dificuldades de alunos quilombolas para permanecer em cursos de graduação no Campus de Castanhal. A metodologia utilizada foi o estudo de caso, com a realização de entrevistas semiestruturadas para seis estudantes que ingressaram na UFPA, via PSE, de 2013 a 2017. Os entrevistados são quatro mulheres e dois homens. Três alunos cursavam Educação Física, um Pedagogia, um Letras Língua Portuguesa e um o bacharelado em Sistema de Informação. As comunidades de origem pertencem aos municípios de Castanhal, Inhangapi, Barcarena e Aurora do Pará.

Amoras (2018) destaca que, em relação ao pertencimento racial, alguns alunos quilombolas passaram a se perceber como negros somente após a entrada na universidade. Alguns entrevistados explicam que preferiam se autodeclarar pardos, mas que no contato e conversas com outros alunos quilombolas passaram a valorizar a sua negritude. Assim, o estudo deixa perceber que a experiência universitária analisada fortaleceu a identidade negra e quilombola.

Em relação à percepção sobre a entrada na universidade, todos os entrevistados destacaram a felicidade com a conquista pessoal e com a possibilidade de outros

membros de sua comunidade também terem oportunidade de maior qualificação profissional. Alguns entrevistados destacaram que estar na UFPA é a realização não apenas de um projeto individual, mas familiar e comunitário, pois sua entrada quebra uma histórica trajetória de abandono e desistência da educação formal.

Os pesquisados ponderam que, antes do PSE, as fragilidades da formação recebida nas escolas públicas de ensino Fundamental e Médio e as dificuldades de arcar com cursos pré-vestibulares tornavam “impossível” colocar a universidade em seus horizontes formativos.

Quando perguntados sobre as dificuldades em cursar a graduação, duas categorias se destacam em todas as falas: o transporte e as restrições financeiras. Como a maioria dos entrevistados continua morando em suas comunidades e se desloca para a UFPA, o transporte público surge como um problema para a permanência com a qualidade nos cursos de graduação, problema este já vivenciado desde o ensino Fundamental e Médio, pois estes alunos sempre fizeram uso de transporte escolar, ofertado, na maioria das vezes, de forma precária e descontinuada, ocasionando perdas e atrasos às aulas.

As restrições financeiras também criam dificuldades para a permanência, com qualidade, desses alunos na UFPA. Apesar de públicos, os cursos demandam a compra de livros, apostilas, material de informática, pacotes de dados, dinheiro para pagamento de inscrições em eventos, congressos, etc.

As conclusões de Amoras (2018) indicam que a trajetória universitária dos alunos quilombolas mantém desafios já existentes em outros níveis de ensino, como o transporte escolar e as dificuldades financeiras. Contudo, a entrada na universidade tende a fortalecer a percepção desses estudantes sobre seu pertencimento étnico racial, passando estes a valorizar sua condição de negros e quilombolas.

d) Permanência de alunos quilombolas nos cursos de Engenharia da UFPA

Amaral Neto (2019) analisa as trajetórias escolares e as dificuldades na permanência de alunos quilombolas que cursam Engenharia Civil no Campus de Belém. A pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, envolvendo três alunos quilombolas, todos do sexo masculino, que ingressaram na UFPA via PSE. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas.

A justificativa de o estudo ter sido feito fora do Campus de Castanhal foi a necessidade de se observar a permanência de alunos quilombolas em graduações consideradas mais “elitizadas”, em que a política de reserva de vagas realmente possibilitou a entrada de uma clientela socialmente diferente da tradicionalmente selecionada pelos exames e vestibulares.

Os estudos anteriores focaram em cursos de licenciatura, nos quais era possível observar, mesmo antes das políticas de cota, a presença de alunos

oriundos de escolas públicas e com rendas familiares baixas. Nesses cursos, a entrada de alunos quilombolas trouxe um impacto cultural, mas não alterou o perfil econômico dos estudantes.

Outro cenário pode ser observado em graduações como Medicina, Direito e nas Engenharias, nas quais a política de cotas realmente mudou o perfil econômico dos ingressantes. Tal política ampliou o acesso de jovens de baixa renda a cursos antes formados, majoritariamente, por alunos oriundos de escolas particulares e da classe média.

A pesquisa de Amaral Neto (2019) evidencia que os alunos quilombolas precisam, para o êxito de sua permanência nos cursos de Engenharia, de um maior acompanhamento por parte da instituição, uma vez que apresentam dificuldades de entrada que podem resultar em imediato abandono do curso, bem como sofrem preconceitos e racismo institucional.

Similar ao observado nos outros estudos, realizados nas licenciaturas, os alunos quilombolas apresentam uma trajetória de escolarização marcada pela precarização das condições de aprendizagem: precisaram estudar longe de suas comunidades, utilizar transporte escolar, conciliar trabalho e estudo noturno, etc. As interrupções e dificuldades na escolarização, em especial no ensino de matemática recebido na educação básica da rede pública, repercutem negativamente na permanência desses alunos nas Engenharias, pois todos os entrevistados apresentam repetência, já no primeiro semestre, nas matérias de cálculo.

Para os entrevistados, o curso de Engenharia Civil é “puxado para quem vem de escola pública”, pois muitos conteúdos matemáticos do Ensino Médio não foram vistos. Essa situação leva os estudantes quilombolas a terem que estudar o dobro ou o triplo dos outros alunos.

Os alunos explicam que até conseguirem passar nas disciplinas com fundamentação matemática; estes vão acumulando reprovações, em especial nas disciplinas de Cálculo 1 e 2, Mecânica 2, Física e Química. Essa situação acarreta outro problema na permanência desses alunos: a saída do bloco.

O modelo curricular do curso de Engenharia Civil prevê a oferta das disciplinas em blocos semestrais pré-fixados. Contudo, quando um aluno acumula mais de três reprovações, este não pode mais se matricular no bloco seguinte até ser aprovado nas disciplinas pendentes. Como a entrada dos alunos é organizada em turmas, a saída do bloco significa também a perda da turma de entrada. Nesta situação, o aluno fica “pagando disciplinas” em turnos e turmas diferentes, o que prejudica o estreitamento de laços de amizade e solidariedade com os demais alunos do curso.

Para enfrentar as dificuldades com o saber matemático, os alunos indicaram a participação no Programa de Cursos de Nivelamento da Aprendizagem (PCNA),

mas criticaram seu formato. Assim, os discentes quilombolas avaliam o modelo desses cursos como pouco pedagógicos e denunciam que, às vezes, alguns monitores tendem a querer fazer seus exercícios e não a ensiná-los, em uma prática assistencialista e racista, pois partiria da ideia de que não seriam capazes de aprender.

Os alunos entrevistados indicaram aprender mais nos grupos de estudos, em especial com outros alunos quilombolas da Engenharia, pois estes entendem as dificuldades uns dos outros e compreendem que o objetivo não é resolver as listas de exercícios, mas a compreensão dos conteúdos. Indicaram que nesta empreitada de domínio do saber matemático contam pouco com colegas da turma que não são quilombolas pela falta de cooperação da área de Engenharia.

Além destas situações, a permanência dos alunos pesquisados é tensionada por dificuldades econômicas, como as despesas com moradia, alimentação e acesso a informática. A maioria desses obstáculos é enfrentada com estratégias coletivas, como a moradia compartilhada, e pelo uso do aparato de assistência estudantil da UFPA, como o Restaurante Universitário, o Infocentro, os laboratórios e as bibliotecas, que servem como suporte cotidiano fundamental, apesar de não serem de uso exclusivo dos alunos quilombolas ou cotistas.

Além do aparato institucional, os entrevistados destacam o apoio familiar e da comunidade de origem. Explicam que suas famílias acabam se sacrificando para garantir que permaneçam na graduação. Essa situação os motiva a suportar e enfrentar as dificuldades, pois sabem da importância dessa formação para a transformação e ascensão social de seus familiares e para o desenvolvimento de suas comunidades. Nesta perspectiva, os alunos se percebem encarnando um projeto coletivo.

Essa rede de apoio e motivação é essencial, pois os alunos entrevistados relatam a vivência de situações de preconceito e racismo dentro dos cursos de Engenharia. Como explica um dos entrevistados, alguns discentes - e até mesmo alguns professores - acham injusta a forma de entrada dos estudantes quilombolas, acusando-os de não terem mérito e de estarem em um curso em que não são capazes de finalizar com qualidade.

Segundo os entrevistados, a relação com alguns alunos e professores é muito difícil, pois alguns destes igualam o pertencimento racial a um baixo desempenho acadêmico. Como relata um dos entrevistados, ao comentar a relação dos professores de Engenharia com os alunos quilombolas: “90% tu é menosprezado, não é valorizado, quando sabem que é quilombola de alguma forma tentam testar teu conhecimento, se consegues debater e discutir determinados assuntos”. Tais situações são enfrentadas pela força coletiva, vinda tanto pela rede de apoio familiar e comunitária, quanto pela união dos próprios alunos quilombolas da UFPA. Estes auxiliam material, moral e emocionalmente os estudantes, impulsionando-os à finalização da graduação.

Assim, a união dos estudantes quilombolas é uma estratégia fundamental de permanência desses alunos. Tal encontro é potencializado pelo sentimento de pertencimento. Como explica um dos entrevistados, o diálogo e o contato com outros alunos quilombolas são fortalecedores da identidade quilombola e negra, pois “é como se eu encontrasse um colega de fora do país, tipo, encontrasse um brasileiro e ele fosse um ponto de referência, pois vive as mesmas realidades”.

Como se pode compreender pelo estudo de Amaral Neto (2019), os alunos quilombolas apresentam mais dificuldades de permanência nos cursos de Engenharia do que nas licenciaturas, não apenas pelas dificuldades matemáticas, mas, principalmente, pela forte vivência de situações preconceituosas e racistas, apoiadas no discurso da competência. Por tal discurso, alega-se que os alunos quilombolas não teriam as aptidões necessárias para acompanhar as disciplinas, sendo as suas reprovações tomadas como atestados de não conformidade à área da Engenharia.

Neste contexto, o racismo se desvela pela atribuição a um grupo étnico de problemas clássicos de evasão da área, pois, como demonstrado em diversos estudos, como Marins, Côrrea e Santana (2010); Biembengut, Pacheco e Coninck (2018); Santos, Nascimento e Rios (2000) e Passos et al. (2017), a problemática da reprovação nas Engenharias não foi criada pelos alunos quilombolas, sendo um desafio evidenciado antes das políticas de inclusão. Os cursos de Engenharia apresentam, historicamente, elevados índices de retenção e evasão, principalmente em virtude das reprovações nas matérias iniciais de cálculo. Assim, o ensino de Engenharia se apresenta como um desafio complexo, que envolve toda a rede de formação matemática na escola brasileira, e não se soluciona com práticas simplórias e racistas, como o fechamento das cotas nas Engenharias.

e) Perfil dos alunos quilombolas do Campus de Castanhal em 2019

Cunha (2019) realizou um levantamento sobre o perfil dos alunos quilombolas que cursam graduação no Campus de Castanhal, UFPA. Além disso, o estudo identifica algumas dificuldades na permanência desses estudantes na universidade. A pesquisa se caracteriza como um *survey*, envolvendo a aplicação de questionário. A amostra seguiu uma estrutura aleatória, conseguido coletar, em uma semana de aplicação, 28 questionários respondidos por alunos quilombolas de diferentes cursos, sendo dois da Medicina Veterinária, sete de Letras/Língua Portuguesa, dois de Sistema de Informação, dois de Matemática, seis de Educação Física e nove de Pedagogia. No que se refere à distribuição por sexo, a amostra se compõe de oito homens e 20 mulheres; similar aos estudos anteriores, ela também apresenta uma proporção maior de mulheres que aceitaram participar da pesquisa.

A idade média dos pesquisados é de 26 anos. O mais novo dos respondentes possui 18 anos, tendo ingressado na UFPA em 2019, e o mais velho possui 45

anos. Como se observa, os alunos são, em geral, jovens adultos, mas com idades que denotam uma possível parada entre o Ensino Médio e a universidade.

Similar ao observado nos demais estudos, 86% dos alunos da amostra apresentam uma trajetória escolar marcada pelos deslocamentos ou saídas de sua comunidade, confirmando a ausência de escolas nas comunidades como um fator de afastamento da vida cotidiana dos territórios quilombolas. Entre os alunos que precisaram se deslocar para permanecer estudando 62% fizeram uso de transporte escolar e 38% precisaram morar em outro município para conseguir realizar a finalização do Ensino Médio. Como já dito, tal situação acarreta o enfraquecimento de laços comunitários, uma vez que obriga os jovens quilombolas a se retirarem dos territórios para acessarem o direito à educação.

Os deslocamentos também caracterizam a experiência universitária dos estudantes quilombolas, pois em relação à moradia surgem dois grupos de alunos: os que continuam morando nas comunidades e os que moram alugados nas proximidades do Campus de Castanhal.

O primeiro grupo indica como principal dificuldade em continuar cursando a graduação o deslocamento até o Campus. Uma pequena parcela destes possui veículo próprio, em especial motos, mas a maioria faz uso de transporte público. Os poucos horários de saída e chegada dos ônibus acarretam atrasos ou saídas antes do final das aulas, prejudicando o acompanhamento das disciplinas. Já os alunos do segundo grupo, que moram alugados em Castanhal, informam que, na maioria das vezes, caminham até a universidade ou vão de bicicleta. O problema aqui é a exposição à violência do bairro onde se encontra o Campus.

No que se refere ao acesso à internet e aos materiais de estudo, similar ao observado nas outras pesquisas, os alunos da amostra utilizam os laboratórios e a biblioteca, dependendo bastante da estrutura disponível no Campus, uma vez que dificilmente possuem tal estrutura em suas residências ou na comunidade. Destaca-se neste aspecto a utilização de aparelho celular, que surge como principal meio de acesso à internet, seja pelos alunos que permanecem em seus territórios quanto os que moram na área urbana. Neste contexto, o pacote de dados é fundamental para que tenham acesso à internet e à produção de trabalhos acadêmicos, pois a maioria dos alunos indica não possuir computador pessoal. Além disso, o celular também permite combater o isolamento e a solidão da experiência de estar longe da família, pois possibilita a manutenção de laços com amigos, parentes e familiares (incluindo maridos e filhos) por meio de ligações e troca de mensagens.

Os dois grupos de alunos indicam as dificuldades financeiras como o maior entrave a permanência nos cursos. Como as restrições orçamentárias pesam na experiência universitária, ao serem perguntados sobre o que mais sentem falta para cursar com qualidade suas graduações, os alunos não indicaram aspectos ligados à melhoria da infraestrutura institucional, como um restaurante universitário,

apesar de necessitarem destes espaços. Para os respondentes, conseguir ter um computador pessoal, uma impressora ou um celular com mais recursos tornaria a experiência na graduação mais amena.

As dificuldades financeiras são enfrentadas tanto pela obtenção de bolsas e estágios quanto pela ajuda familiar. A maioria das famílias dos alunos se esforça para criar uma rede de apoio que permita a permanência na universidade. Tal qual nos outros estudos, um aluno quilombola não cursa sozinho uma graduação; a experiência é compartilhada por um coletivo social que toma a universidade como um desafio, como uma ruptura com a histórica exclusão social e escolar que os marca.

Especificamente sobre as dificuldades com os conteúdos curriculares dos seus cursos, os pesquisados atribuem as dificuldades à trajetória escolar precária à qual tiveram acesso. Acreditam que as escolas, em especial as do Ensino Médio, não forneceram os conteúdos necessários para um melhor acompanhamento da graduação. Neste aspecto, os alunos indicam possuir dificuldades em cursar e serem aprovados em disciplinas que exigem maiores domínios teóricos, de compreensão textual ou de fundamentos matemáticos.

Apesar dessas dificuldades, a maioria dos alunos da amostra não apresenta reprovações. A exceção cabe aos cursos de Matemática e Medicina Veterinária, em que todos os informantes da amostra apresentam em torno de três reprovações. No curso de Educação Física há um aluno com uma reprovação, e no curso de Letras/Língua Portuguesa há dois alunos, um com uma reprovação e outro com quatro.

Sobre o relacionamento com demais alunos e professores, os estudantes da amostra atribuem, de um modo geral, conceitos de “regular” a “bom”. Conceitos melhores surgem quando perguntados sobre seus relacionamentos com outros alunos quilombolas, em que indicam conceitos de “bom” a “excelente”. Alguns estudantes quilombolas destacam as críticas ao PSE, feitas por outros colegas de turma, como um fator que dificulta os relacionamentos.

Apesar de a maioria informar não ter sofrido racismo dentro da UFPA, surgem nas respostas dos alunos algumas situações que evidenciam o preconceito. Uma estudante informa ter sido questionada se realmente era quilombola, por ser parda. Outro relata ter ouvido afirmações de que teve a entrada facilitada na instituição. Uma aluna comenta sobre risos na sua apresentação na turma. Outro relata que percebeu que um aluno guardou o celular ao vê-lo chegar ao bloco administrativo. Outra aluna explica que seu grupo é o das “quilombolas” e que foi composto porque estas não conseguiam ser aceitas em outros grupos.

Enfim, essas cenas evidenciam que, apesar da felicidade que os alunos quilombolas demonstram por estarem em uma universidade pública, ainda se alastram práticas racistas nos corredores e nas salas de aula do Campus de Castanhal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados dos diferentes estudos evidenciam uma trajetória acadêmica muito parecida entre os alunos, apesar das diferentes histórias pessoais e profissionais. Tal trajetória, dentro dos diferentes cursos de graduação do Campus de Castanhal e nos cursos de Engenharia do Campus de Belém, é marcada por dificuldades econômicas, sociais e pedagógicas, levando esses alunos a perceberem a vivência universitária como um desafio a ser vencido. Neste processo, questões relativas à identidade quilombola e negra são fortalecidas, pois a luta pela conclusão do curso deixa de ser um projeto individual, coletivizando-se pela construção de uma rede de apoio sem a qual os alunos não conseguiriam enfrentar as adversidades, preconceitos e o racismo institucional que ainda se alastram no cotidiano da universidade.

Assim, os resultados das pesquisas ratificam as situações já observadas em outros estudos em instituições brasileiras. Tal qual o analisado por Santos (2017a), Campos (2016), Santos (2017b) e Doebber (2012) a maioria dos alunos oriundos de políticas de inclusão racial apresentam perfil de estudantes pobres, trabalhadores e negros. Com esse perfil, a permanência é marcada por estratégias coletivas, de ajuda financeira e emocional, em que a família, a comunidade, os amigos e os estudantes oriundos da mesma política de acesso assumem uma importância vital para a permanência e finalização da graduação.

Além disso, como também analisado por Santos (2017a), Campos (2016), Santos (2017b) e Doebber (2012), os alunos pesquisados passam por situações de exclusão em seus cursos ou turmas, pelo fato de serem oriundos de políticas inclusivas, evidenciando a discriminação ainda presente em segmentos da comunidade acadêmica e desvelando que, na adaptação desses alunos, urge a elaboração de políticas de permanência, inclusive voltadas ao combate do preconceito e do racismo institucional.

Especificamente sobre o estudo com os alunos quilombolas em cursos de Engenharia, observou-se que neste o preconceito assume a forma do discurso pela competência, alegando que os alunos quilombolas não teriam as aptidões necessárias para acompanhar as disciplinas. Tal postura é preconceituosa, pois a problemática da reprovação nas Engenharias não foi criada pelos alunos quilombolas, sendo um desafio evidenciado antes das políticas de inclusão (PASSOS, 2017; SANTOS; NASCIMENTO; RIOS, 2000).

Pelo exposto, conclui-se que as ações afirmativas trazem para a universidade um público diferenciado do “tradicional” que cursa a graduação e as características vão muito além das peculiaridades culturais. Neste contexto, não basta dar acesso, é preciso pensar a permanência com qualidade desses estudantes para que, efetivamente, as políticas de inclusão possam ter o efeito social esperado.

REFERÊNCIAS

AMARAL NETO, Paulo Damasceno do. **Das lutas do quilombo ao acesso à universidade**: a permanência de alunos quilombolas no curso de Engenharia Civil da Universidade Federal do Pará / Campus Guamá. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará – UFPA, Campus Castanhal. Castanhal, 2019.

AMORAS, Lilian Kelly Oliveira. **Dificuldades de quilombolas aprovados no Processo Seletivo Especial da UFPA Castanhal em permanecer/concluir o curso**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará – UFPA, Campus Castanhal. Castanhal, 2018.

BIEMBENGUT, Thais Mariane; PACHECO, Patrícia Sanéz; CONINCK, José Carlos Pereira. Análise do desempenho acadêmico de cotistas e não cotistas na UTFPR. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 25, n. 1, jan./mar. 2018.

CAMPOS, Laís Rodrigues. **Do quilombo à universidade**: Trajetórias, Relatos, Representações e Desafios de Estudantes Quilombolas da Universidade Federal do Pará-Campus Belém quanto à Permanência. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal do Pará, 2016.

CUNHA, Débora Alfaia da. “Vamos resistindo da forma que a gente pode”: estudos sobre a permanência de alunos quilombolas na Universidade Federal do Pará. In: **Anais do IV Colóquio Internacional Diálogos Sul-Sul e o XVI Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará**, 2019 (no prelo).

DOEBBER, Michele Barcelos. (Des) encaixe: “a UFRGS não é pra mim!” Ou das (im) possibilidades de estar na universidade. In: **Anais do IX Seminário ANPED SUL**, 29 de julho a 1º de agosto de 2012, Campus universitário da UCS, Rio Grande do Sul.

LIMA, Elane Cristina Monte. **Dificuldades enfrentadas por mulheres quilombolas ao acesso ao ensino superior por meio do Processo Seletivo Especial da UFPA Campus Castanhal**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará – UFPA, Campus Castanhal. Castanhal, 2018.

MARINS, Carlos Nazareth Motta; CÔRREA, Elza Maria; SANTANA, Rodrigo Guaracy. Iniciação à Engenharia – um programa para a diminuição da evasão de alunos. IN: **XXXVIII Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia**. COBENGE, Fortaleza. 2010.

PASSOS, Alisson Arcanjo et ali. Perfil e desempenho acadêmico do aluno de Engenharia em disciplinas do ciclo básico. **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 36, n. 2, p. 16-26, 2017.

UFPA. **Resolução Nº 4.309**, de 27 de agosto de 2012. Estabelece normas para reserva de vagas a alunos quilombolas contemplando duas vagas nos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará – UFPA. Belém: 27 de agosto de 2012.

SANTOS, Adilson Pereira dos; NASCIMENTO, Caroline; RIOS, Jaime Roberto Teixeira. Estudo da evasão e da retenção nos cursos de Engenharia da Escola de Minas da Universidade Federal de Ouro Preto. - **XXVIII COBENGE**: Ouro Preto/MG. 2000.

SANTOS, José Rodrigo Pontes dos. “**Cotas sim! Esmola não**”: o Processo Seletivo Especial Quilombola da Universidade Federal do Pará na concepção de alunos aprovados entre os anos de 2012 a 2014 para o Campus Universitário de Castanhal. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará – UFPA, Campus Castanhal. Castanhal, 2015.

SANTOS, Marcos Antonio Silva dos. Ações afirmativas de ingresso: fronteiras étnicas, projetos e representações sociais das/dos estudantes quilombolas na UNIFESSPA. **Revista da ABPN**, v. 9, Ed. Especial - Caderno Temático: Saberes Tradicionais, dezembro de 2017a.

SANTOS, Thais Calixto dos. **Universidade, Território e Emancipação**: Quilombolas Estudantes no Ensino Superior. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade. Universidade Federal da Bahia. 2017b.

SARAIVA, Samilys de Oliveira; CASTRO, Edna Maria Ramos de. Da comunidade à universidade: um estudo de caso sobre os estudantes quilombolas na Universidade Federal do Pará. In: **Anais da 30ª Reunião Brasileira de Antropologia**: “Políticas da antropologia – ética, diversidade e conflitos”. Universidade Federal da Paraíba. 2016.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE ENSINAR E APRENDER QUÍMICA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO SECUNDÁRIO EM GUINÉ-BISSAU A PARTIR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Domingos Malú Quadé

Mestrando/MASTS/UNILAB

Elisangela André da Silva Costa

Docente do ICEN e do MASTS/UNILAB

Elcimar Simão Martins

Docente do ICEN e do MASTS/UNILAB

Alexandrino Moreira Lopes

Mestrando/MASTS/UNILAB

Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis-MASTS

Instituto de Ciências Exatas e da Natureza-ICEN

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB

INTRODUÇÃO

O presente texto busca discutir, a partir da formação de professores, as adversidades e as possibilidades dos processos de ensinar e aprender Química presentes no contexto do Ensino Secundário em Guiné-Bissau. Neste sentido, refletimos sobre os diferentes saberes da docência que se articulam cotidianamente no exercício da profissão docente, situando, de forma crítica e refletida, os desafios que se fazem presentes no contexto e os modos como os professores os enfrentam.

Guiné-Bissau é um país situado na costa ocidental do continente africano, que tem como limites ao norte o Senegal e ao sul a Guiné-Konakry. Sua superfície total é de 36.125km² divididos em oito regiões (Bolama, Bafatá, Gabú, Cacheu, Biombo, Oio, Quinará e Tombali, além da capital) e o Arquipélago dos Bijagós, composto por cerca de quarenta ilhas e separado do continente pelos canais de Geba, Bolama e Canhabaque (MONTEIRO, 2012).

Entre 1446 e 1976, Guiné-Bissau viveu a condição de colônia, sob domínio dos portugueses. De acordo com Monteiro (2012, s/p):

Durante esse período de aproximadamente cinco séculos (1446 a 1974), os habitantes da Guiné travaram sangrentas lutas de resistências contra os colonialistas portugueses que oscilavam entre as questões inerentes a submissão de pagamento de impostos, ao cultivo forçado de colheitas de exportação, trabalhos forçados, serviço militar, obediência as autoridades portuguesa, etc. e até a obtenção da liberdade, soberania e independência.

A independência de Guiné-Bissau ocorreu em 1973. Neste período, o país possuía apenas 17 (dezessete) professores formados no Ensino Secundário¹ e 14 (quatorze) de formação em nível superior (AUGEL, 1998). A limitação presente no quadro de docentes em atuação dificultava o desenvolvimento educacional da população e do país, sendo uma das razões de luta de libertação nacional. Visando à superação dessa realidade, as autoridades do país assinaram diversos acordos de cooperação técnica com outros países, como Bulgária, União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), Cuba, Brasil, Portugal e França, entre outros, com o fito de construir as condições necessárias à oferta de educação para um maior número de estudantes (SANHÁ, 2009).

É necessário registrar que apesar da criação de instituições de educação superior, fazia parte do contexto destas a falta de docentes qualificados e a insuficiência de infraestruturas adequadas. Sobre isso, Augel (2009, p. 145) assevera que:

A fraca qualificação do corpo docente, como lembra João “Huco” Monteiro, é um dos mais graves problemas que enfrenta a ambição universitária guineense, na medida em que as instituições funcionam fundamentalmente com professores locais, sem qualificação apropriada, dispondo de poucos meios, praticamente sem bibliotecas especializadas, por exemplo. A docência é ainda, infelizmente, assegurada basicamente por licenciados, alguns Mestres e muito raros doutores.

De acordo com Sani e Oliveira (2014), o país é iminentemente agrícola, ainda que tradicional e com grandes potencialidades do pescado. Porém, suas instituições de formação superior ainda oferecem poucos cursos, quer de agricultura, quer de pescas, áreas consideradas base da economia do país. Nesta condição, segundo Augel (2009), Guiné-Bissau carece de identidade nacional, por isso, a escola, em especial, a educação superior, pode ser um complemento para tal desejo, posto que a formação de professores ocupa lugar estratégico neste movimento. Nesse sentido, passamos a apresentar em maiores detalhes a Escola Normal Superior Tchico Té.

¹ Equivalente ao Ensino Médio no Brasil.

A Escola Normal Superior Tchico Té (ENSTT) é um instituto público de formação de professores do Ensino Básico, Secundário e Superior, criado em 28 de novembro de 1979, sob a designação de Destacamento de Vanguarda Tchico Té. No ano de 1985, a instituição passou a ser chamada por Escola Normal Superior Tchico Té. Com isso, foi necessário alterar o perfil dos estudantes, a duração dos cursos oferecidos e, conseqüentemente, os diplomas, de acordo com o nível de ensino. A gestão da ENSTT ficou a cargo da Direção-Geral do Ensino Superior Tchico Té, com vistas à formação de docentes que atuam no Ensino Secundário em Guiné-Bissau (SANHA, 2009).

Depois do conflito de 7 de junho 1998² foi aberto nesta Escola um curso de Licenciatura em Língua e Literatura Portuguesa, ministrado com apoio do Instituto Camões, em Bissau. Diante deste cenário, a Escola Normal Superior Tchico Té apostou na formação de profissionais para atender a demandas de Ensino Básico³, como um compromisso de formar cidadãos qualificados para enfrentarem a árdua tarefa do desenvolvimento da educação numa perspectiva cidadã.

A escola possui 5 (cinco) professores de Química, sendo quatro homens e uma mulher, com a idade compreendida de 30 (trinta) a 60 (sessenta) anos, todos com nível superior, que atuam também em outras instituições de ensino superior, como universidades e faculdades privadas.

A escola contava, em janeiro de 2018, ano correspondente à pesquisa, com a média de 750 (setecentos e cinquenta) estudantes, distribuídos em 03 (três) turnos e 14 salas de aulas, 02 (duas) salas da informática, 01 (uma) sala polivalente (onde decorrem grandes reuniões de estudantes e professores) e sala de professores (direcionada a estudos e planejamento dos docentes). Ressaltamos que a escola não dispõe de biblioteca nem de laboratórios de ensino.

As aulas decorriam em diferentes horários – 1º turno (de 8h00 às 13h00); 2º turno (de 13h00 às 18h00) e 3º turno (de 18h00 às 22h00) – nos quais eram ofertados cursos interdisciplinares, quais sejam Biologia/Química, denominado Bioquímica, e Física/Matemática, denominado de FisMat, Letras Língua Portuguesa, Francesa e Inglesa.

Buscando articular estratégias de investigação e ação, o presente estudo assentou-se na abordagem qualitativa, valorizando os sujeitos e o espaço onde atuam, tomando como referência a pesquisa-ação. Assim, para a apresentação do movimento investigativo realizado, recorreremos à estrutura narrativa para articular elementos dos diferentes momentos vivenciados ao longo de nossa

² A Guerra civil de 7 de junho foi um conflito desencadeado por um golpe de Estado contra o Presidente João Bernardo “Nino” Vieira, liderado pelo General de Brigada Ansumane Mané a 7 de junho de 1998, prolongando-se até 10 de maio de 1999.

³ Correspondente ao Ensino Fundamental no Brasil.

aproximação com a realidade. Por vezes, remontaremos elementos presentes nas rodas de conversas, por vezes apresentaremos elementos relacionados aos demais movimentos decorrentes dos encontros com os professores em seus contextos de prática. Para a realização da referida investigação, o primeiro autor do presente artigo foi a Guiné-Bissau, seu país de origem, e desenvolveu um cronograma de ações inicialmente elaborado no Brasil. A análise dos dados, portanto, foi realizada a partir da perspectiva dialética, articulando diferentes dados e fontes.

Além da Introdução e das Considerações Finais, o texto está organizado em três seções, quais sejam: i) Olhares sobre o ensino de Química em Guiné-Bissau, revelando como se organiza o ensino de Química no citado país; ii) Limites e possibilidades da aprendizagem de Química: a visão dos estudantes, trazendo resultados de uma ação com o uso de experimentos de baixo custo junto aos estudantes, que avaliou os limites e possibilidades de transformação das práticas; iii) Impressões dos professores da Escola Normal Superior Tchico Té após a realização das Atividades Experimentais, desvelando as impressões dos docentes sobre o potencial pedagógico de atividades experimentais.

OLHARES SOBRE O ENSINO DE QUÍMICA EM GUINÉ-BISSAU

Para a compreensão do modo como o ensino de Química se organiza em Guiné-Bissau e, mais especificamente no contexto da Escola Normal Superior Tchico Té, precisamos tomar como ponto de partida os relatos dos sujeitos desta investigação. Ao indagá-los sobre o que caracteriza o ensino de Química, o conjunto de professores apontou que em Guiné-Bissau, este é pautado na perspectiva tradicional, com valorização da memorização de fórmulas, reações e propriedades.

Entendemos que a abordagem metodológica tradicional não possibilita aos educandos o desenvolvimento da capacidade de construir novos conhecimentos, pois se sustenta apenas na reprodução daqueles já elaborados por outros sujeitos. Além de saber fórmulas, reações e propriedades, é necessário que o aluno trabalhe com as substâncias, aprenda a observar um experimento cientificamente, descrever o que observou durante a reação, relacionar teoria e prática, entre outras habilidades. Compreendemos que este movimento é o que metodologicamente proporciona a construção do conhecimento.

Para Zabala (2010), é fundamental reconhecermos a existência de mais de um tipo de conhecimentos. Historicamente, a escola e as instituições de formação de professores vêm trabalhando quase que exclusivamente com o conhecimento conceitual que se refere:

[...] ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns, e os princípios se referem às mudanças que produzem num fato, objeto ou situação em relação a outros

fatos, objetos ou situações que normalmente descrevem relações de causa-efeito ou de correlação. (ZABALA, 2010, p. 42).

Este tipo de conhecimento, tomado como referência principal dos processos de formação, é abordado quase sempre de forma mnemônica, reduzindo o papel de estudantes e professores ao processo de reprodução. É necessário refletir que o conhecimento compreende também outros tipos de conteúdo, como os procedimentais e os atitudinais, que permitem dar o salto entre a memorização passiva e a construção ativa de conhecimentos.

Os conteúdos procedimentais constituem-se como “[...] um conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo. São conteúdos procedimentais: ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, recortar, saltar, inferir, espetar, etc.” (ZABALA, 2010, p. 43)

Como a Escola Normal Superior Tchico Té trabalha com aqueles que futuramente trabalharão (ou já trabalham) nas Escolas de Ensino Secundário, compreendemos que a limitação das práticas formativas interfere de forma significativa no modo como os mesmos conduzirão suas aulas nestes espaços.

Pimenta (2005) aponta que os saberes da experiência, que decorrem em grande parte das experiências formativas dos professores, influenciam de forma significativa no modo como os futuros professores vivenciarão a docência, pelo menos em seus anos iniciais. Desse modo, a perspectiva reflexiva se faz necessária para que sejam compreendidos os limites e as possibilidades da própria formação, à luz do que anunciam as necessidades decorrentes do exercício profissional.

Dando sequência à discussão sobre o modo como os professores organizam o ensino de Química, indagamos como eles organizavam suas práticas de ensino. A totalidade dos professores anunciou que centra suas atividades nos elementos de natureza teórica, com aulas expositivas, considerando os conteúdos presentes nos livros didáticos e no currículo do curso.

Seguimos indagando se algum dos professores desenvolve práticas educativas baseadas em atividades experimentais. O grupo foi unânime em responder que não, alegando justificativas diversas, como a falta de preparo e de equipamentos, entre outras.

O conjunto de dados levantados sobre o contexto, no decorrer da pesquisa exploratória inicial, nos permitiu confirmar os argumentos apontados pelos professores, como: a ausência de documentos que norteiem as questões curriculares no país; as condições físicas e materiais das escolas, marcadas pela ausência de espaços físicos e equipamentos necessários ao desenvolvimento de atividades experimentais; ausência da formação de professores, entre outras questões.

Os professores apontam como principais dificuldades encontradas no desenvolvimento de suas atividades a falta de materiais didáticos, o pouco

envolvimento dos pais, o desinteresse dos alunos e, ainda, situações que envolvem questões socioeconômicas da comunidade.

Em relação aos principais desafios foram apontados: a inexistência do processo de formação contínua dos professores, interferindo negativamente no desenvolvimento de inovações na metodologia; a falta de valorização do magistério, expressa em baixos salários e em condições precárias de trabalho; a falta de infraestrutura (laboratórios), e, por consequência, a dificuldade de articulação teórico-práticas da disciplina de Química. Tais questões limitam a construção de novos conhecimentos que permita aos docentes o desenvolvimento de estratégias metodológicas inovadoras.

É possível dizer que as limitações de natureza material são um forte fator que impede o desenvolvimento de práticas de ensino inovadoras e a superação da perspectiva tradicional de ensino ainda presentes no contexto escolar. Sendo mantidas tais questões, mantém-se, também, o desestímulo dos alunos, a baixa aprendizagem e a falta de interesse.

Os aspectos mencionados precisam fazer parte da agenda de formação contínua dos professores que atuam como formadores de novos professores, considerando a conceituação elaborada por Lima (2001, p. 30), quando aponta que a “Formação contínua é a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pelas práxis”. A proposta apresentada pela autora nos indica a necessidade de considerar como elementos fundamentais aos processos de formação contínua de professores os diferentes elementos presentes nos contextos de formação, vida e trabalho para de um lado avaliar os limites e possibilidades de desenvolvimento do mesmo; e, por outro, compreender, de forma crítica e situada, quais as demandas de formação necessárias à transformação dos contextos. Nesse sentido, importa observar as condições concretas de desenvolvimento do trabalho do professor, o perfil dos estudantes com os quais se trabalha, as condições socioeconômicas da comunidade em que se insere a instituição de ensino, elementos das políticas de valorização do magistério, entre outras.

LIMITES E POSSIBILIDADES DA APRENDIZAGEM DE QUÍMICA: A VISÃO DOS ESTUDANTES

Considerando os elementos presentes no contexto da Escola Normal Superior Tchico Té, propusemos uma ação junto aos estudantes para avaliar os limites e possibilidades de transformação das práticas, utilizando como aporte para reflexão o uso de experimentos de baixo custo.

A partir dessa decisão coletiva foram desenvolvidas atividades formativas, constituídas de palestra, vivência de atividades de experimentação no ensino da

Química e aplicação de questionários junto aos estudantes para visualização das impressões causadas neste movimento.

Iniciamos as atividades com uma palestra sobre as atividades experimentais no ensino de Química para duas turmas de 2º ano do magistério superior Biologia-Química. Tomamos como ponto de partida o desenvolvimento de atividades com experimentos de baixo custo, considerando as vivências realizadas por nós no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática (CneM) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), em Redenção, Ceará, Brasil, onde concluímos o curso de graduação, que nos permitiram reconhecer essa atividade como possibilidade de superação dos desafios mencionados há pouco. Nesse sentido, concordamos com Amaral (1996, p. 02), quando aponta que “As atividades experimentais permitem ao estudante uma compreensão de como a Química se constrói e se desenvolve, ele presencia a reação ao “vivo e a cores” [...]”.

As aulas experimentais podem, a partir do exposto, incentivar o aluno a aprender técnicas e a teoria na prática, contribuindo, assim, para desenvolvimento de habilidades que poderão ser utilizadas na construção do conhecimento na área de Química. Participaram conosco desta etapa da pesquisa 67 estudantes da turma de 2º ano do magistério superior Biologia-Química, dos quais 58 eram do sexo masculino e 9 do sexo feminino, conforme revela a imagem seguinte.

Figura 1 – Turma de 2º ano do magistério superior Biologia-Química



Fonte: Acervo da pesquisa (2018).

Salientamos, junto aos estudantes, as experiências construídas nas escolas de Educação Básica⁴ do Maciço de Baturité-Ceará-Brasil, onde desenvolvemos atividades de iniciação à docência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), ressaltando que a carência de questões materiais e a deficiência na formação contínua dos professores de Química era semelhante àquela encontrada em Guiné-Bissau. Mesmo assim, conseguimos realizar atividades alternativas que permitiram superar tais questões, colaborando significativamente na formação dos educandos.

Após a apresentação dos elementos de natureza teórica, seguimos com a realização dos experimentos. Para tanto, consideramos dois aspectos: a inexistência de laboratórios no espaço da escola e de disciplinas com aulas experimentais. Assim, a vivência dos experimentos práticos buscou evidenciar que as limitações presentes na escola poderiam ser, em parte, superadas pela articulação entre o conhecimento da área e a criatividade do professor.

Foi desenvolvido junto aos estudantes um experimento que permitia a visualização da reação entre o bicarbonato de sódio, nome comercial do carbonato de ácido de sódio ou hidrogênio-carbonato de sódio (NaHCO_3) e o ácido acético do vinagre, que é uma solução aquosa de 4 a 10% em massa de ácido acético (ácido etanoico – H_3COOH), liberando gás carbônico, na qual se desenvolvia reação de dupla troca, que ocorre quando duas substâncias compostas reagem entre si, trocando seus componentes e dando origem a duas novas substâncias compostas, conforme segue na imagem.

Figura 2 – Enchendo balões com a produção de gás carbônico



Fonte: Acervo da pesquisa (2018).

⁴ Correspondente aos Ensino Básico e Secundário na Guiné-Bissau.

Em síntese, a experiência realizada com os estudantes do 2º ano do magistério superior Biologia-Química consistiu na divisão da sala em grupos, com a disponibilização das instruções em um roteiro construído pelo pesquisador, que dispunha: i) Dos materiais a serem utilizados no desenvolvimento do experimento; ii) O passo a passo de desenvolvimento do experimento; iii) Questões relativas à observação do fenômeno a serem respondidas pelos estudantes; e iv) Relação entre teoria e prática.

A partir da realização do experimento, foram colocados em movimento conhecimentos relativos às reações químicas e à densidade relativa dos gases, conteúdos já trabalhados no contexto da referida turma, contudo sob uma perspectiva exclusivamente teórica e de modo expositivo.

Registramos, com o trabalho realizado, a possibilidade de desenvolvimento de um movimento investigativo e cooperativo, que revelou o potencial de favorecer a análise, a formulação de hipóteses, o diálogo entre saberes e a reflexão a partir da análise dos fenômenos, possibilitando o aprofundamento de conteúdos de natureza conceitual e o desenvolvimento de conteúdos de natureza procedimental e atitudinal.

Para Nascimento (2003, p. 03):

[...] a aula prática é uma sugestão de estratégia de ensino que pode contribuir para melhoria na aprendizagem de Química. Os experimentos facilitam a compreensão da natureza da ciência e dos conceitos científicos, auxiliam no desenvolvimento de atitudes científicas e no diagnóstico de concepções não-científicas.

As aulas práticas contribuem para despertar o interesse pelo conhecimento científico, pois além dos experimentos facilitarem a compreensão do conteúdo tornam as aulas mais dinâmicas e colaboram para uma aprendizagem mais significativa, uma vez que os estudantes lidam com desafios diversos que dizem respeito a articulação entre problemas a serem resolvidos a partir da manipulação, observação, investigação e interpretação.

IMPRESSÕES DOS PROFESSORES DA ESCOLA NORMAL SUPERIOR TCHICO TÊ APÓS A REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES EXPERIMENTAIS

As atividades desenvolvidas junto à turma de 2º ano Biologia-Química foram acompanhadas pelos professores que atuam Escola Normal Superior Tchico Tê. A partir do que foi vivenciado, convidamos os professores a manifestarem impressões sobre o potencial pedagógico das atividades experimentais e sobre questões relativas ao seu preparo para o seu desenvolvimento.

Indagamos, inicialmente, se os professores haviam participado de alguma formação voltada à utilização de experimentos no ensino de Química, e eles

apontaram não ter vivenciado tal experiência, o que nos ajuda a compreender, em partes, a ausência dessa perspectiva em suas práticas profissionais como docentes. Tal lacuna formativa traduz uma perspectiva de formação precária, que desconsidera aspectos fundamentais à construção identitária dos docentes, tendo em vista que as práticas experimentais e mesmo laboratoriais são necessárias à ampla compreensão dos fenômenos de transformação da matéria.

A formação de professores no Brasil, país onde vivenciamos a formação inicial, prevê o perfil do egresso dos cursos de Licenciatura em Química da seguinte forma:

O Licenciado em Química deve ter formação generalista, mas sólida e abrangente em conteúdo dos diversos campos da Química, preparação adequada à aplicação pedagógica do conhecimento e experiências de Química e de áreas afins na atuação profissional como educador na educação fundamental e média (BRASIL, 2001, p. 4)⁵.

Para materializar propostas de aplicação pedagógica do conhecimento e experiências de Química, conforme expresso no perfil do egresso no Brasil, faz-se necessário o preparo dos profissionais, o conhecimento de perspectivas teóricas e práticas de organização do trabalho pedagógico, tendo em vista que a aplicação de atividades práticas compreende muito mais que a aplicação de uma sequência de passos.

Para Amaral (1996, p. 14), as atividades experimentais devem ter como objetivos:

- Ajudar a compreender as possibilidades e os limites do raciocínio e procedimento científico;
- Criar situações que estimulem a percepção do aluno, colocando em questão suas formas prévias, de compreensão dos fenômenos estudados;
- Representar, sempre que possível, uma extensão dos estudos ambientais, quando se mostrarem esgotadas as possibilidades de um fenômeno em suas manifestações naturais, constituindo-se em uma ponte entre o estudo ambiental e o conhecimento formal.

Como é possível verificar, as atividades experimentais convidam que as planejem a superar a perspectiva da reprodução mecânica de práticas e avançar na elaboração de estratégias de mediação no processo de construção do conhecimento,

⁵ Apesar de as diretrizes atuais para a formação de professores no Brasil datar de 2015, foram essas as Diretrizes que orientaram a construção do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática da UNILAB.

que preveem uma atitude ativa, dialógica, problematizadora e propositiva por parte dos educandos.

Foi possível verificar os impactos dessa lacuna formativa quando indagamos aos professores que indicassem quais fatores interferem negativamente nos processos de ensino e aprendizagem de Química. Estes apontaram para a desarticulação entre teoria e prática como o principal fator, do modo como se encontra expresso na fala de P2:

Fato de os professores não relacionarem a teoria com o cotidiano do aluno é um dos principais fatores que contribuem no baixo índice de aprendizagem de química, ainda colabora para uma completa falta de motivação dos estudantes na disciplina (P2).

A fala de P2 dialoga com as reflexões apresentadas por Krasilchik (2004, p. 85), ao comentar sobre as funções das aulas experimentais, destacando a necessidade de “[...] despertar e manter o interesse dos alunos; envolver os estudantes em investigações científicas; desenvolver a capacidade de resolver problemas; compreender conceitos básicos; desenvolver habilidades”. Ao se reconhecerem como sujeitos do processo de construção do conhecimento, os estudantes desenvolvem a capacidade de continuar aprendendo e elaborando estratégias diferenciadas de articulação entre teoria e prática, avançando significativamente na construção e no fortalecimento de sua autonomia.

Assim, além dos conhecimentos vinculados especificamente à Química, os professores desta área precisam, também, de conhecimentos pedagógicos, pertinentes à Didática, área da Pedagogia que se debruça sobre os diferentes elementos que interferem nos processos de ensinar e aprender (FRANCO, 2003).

A falta de referências de atividades experimentais na formação inicial e, também, na formação contínua de professores, limita a sua compreensão em relação às possibilidades de desenvolvimento do seu trabalho, como P1, que condiciona o desenvolvimento desse tipo de atividades à existência de laboratórios específicos.

A Química como uma ciência experimental pressupõe a necessidade de ter um laboratório para as atividades experimentais, pois motiva e atrai atenção dos alunos ao observar as reações acontecerem na prática, ficam com interesse e vontade de aprender, no entanto o professor de química deve ser flexível em associar teoria e prática procurar materiais didático do nosso dia a dia (P1).

Por outro lado, P2 reitera a importância dos laboratórios, contudo, não condiciona o desenvolvimento das atividades experimentais à sua existência, como é possível visualizar em sua fala:

Sendo ciência experimental, as atividades práticas são indispensáveis para a confirmação de dados teóricos, expositivas e desenvolvimento científico, a Química para os alunos é um fenômeno abstrato, ele necessita de um campo onde possa ser decifrado isso, que pode acontecer tanto no laboratório assim como na sala de aulas, como você está nos demonstrando com experimento caseiro do nosso cotidiano explicando as reações químicas (P2).

O convite à reflexão sobre as próprias práticas, proporcionado pelas estratégias de desenvolvimento da presente pesquisa, ajuda-nos a compreender o potencial formativo da pesquisa-ação, tanto pelo reconhecimento dos limites da formação e do exercício profissional, quanto à ampliação das referências para entendê-los e reformulá-los, numa perspectiva de *continuum*, que articula a formação inicial à continuada, na direção de uma práxis pedagógica, que articula teoria e prática para a transformação da realidade. Tal questão pode ser visualizada na fala de P3, P4 e P5 ao mencionarem que reflexões as atividades realizadas junto à Escola puderam trazer em relação à transformação de suas práticas de ensino de Química:

Que as atividades experimentais sejam propostas de forma normal que um professor de Química deve apostar em usar na sala de aulas, em forma de vídeo, manipulação de atividade experimentais na sala de aulas pelos alunos, e com a ilustração das substâncias químicas, com matérias disponíveis para demonstração da prática durante a reação (P3).

Com existência do manual de técnica de manipulação para os professores que ao longo dos seus percursos formativos *não possuíram formação de aulas práticas, precisam de capacitação nas técnicas de associar teoria e a prática* na sala de aulas, as atividades experimentais podem ser trabalhadas no início/antes de cada conteúdo que será tratado (P4).

Creio que devo usar materiais conhecidos pelos alunos e orientar-lhes nas atividades. Essas atividades experimentais podem ser trabalhadas no início de todas as aulas expositivas mostrando-lhes o que irão ver na frente sobre o que será abordada isso facilita os alunos e permite-lhes serem cooperativos, participativos e questionadores (P5).

Os indicativos realizados pelos professores apresentam a importância do diálogo entre a formação inicial e contínua de professores, assim como entre a Universidade e a Escola, por meio dos quais as transformações ocorridas na sociedade e expressas nas demandas formativas dos estudantes da Educação Básica podem ser consideradas e tratadas como referências importantes à construção identitária dos professores.

CONSIDERAÇÃO FINAIS

Ao longo do presente trabalho investigativo buscamos compreender, a partir contexto da Escola Normal Superior Tchico Té, os desafios e as possibilidades dos processos de ensinar e aprender Química presentes no contexto do Ensino Secundário em Guiné-Bissau.

Os passos da pesquisa, considerando a complexidade do objeto de investigação e a vinculação do primeiro autor do presente artigo com o lócus, inspiraram-se nos fundamentos e práticas da pesquisa-ação. Desse modo, além de construirmos conhecimentos sobre o fenômeno investigado, pudemos deixar no contexto, contributos para a formação de professores.

A pesquisa-ação configura-se dentro desse processo como uma modalidade investigativa que proporciona o desenvolvimento pessoal e profissional, tanto dos pesquisadores quanto dos demais sujeitos que dela participam, tendo em vista o movimento dialógico e reflexivo nos quais se sustenta e o processo de construção de conhecimentos que acarreta.

Para discutir, a partir da formação de professores, os desafios e as possibilidades dos processos de ensinar e aprender Química presentes no contexto de Guiné-Bissau, realizamos um estudo de natureza exploratória acerca do lócus de investigação, identificando desafios diversos que dizem respeito tanto à formação de professores, quanto às condições materiais de desenvolvimento do seu trabalho. As lacunas formativas, associadas às condições precárias de funcionamento da escola, sobretudo no que diz respeito à existência de condições materiais, dificultam o desenvolvimento de ensinar e aprender Química.

O conjunto de atividades desenvolvidas ao longo da pesquisa, sobretudo aquelas desenvolvidas junto aos estudantes, proporcionaram a exemplificação concreta de formas simples de superar os limites postos pelas condições materiais de funcionamento das escolas e um despertar sobre as posturas pedagógicas por elas desencadeadas, sobretudo a perspectiva da memorização mecânica de fórmulas, conceitos e princípios, que marcaram tão fortemente o ensino tradicional.

Ao final do estudo fica registrada a relevância social da pesquisa-ação para os contextos e sujeitos envolvidos em seu desenvolvimento e a necessidade de diálogo interinstitucional entre agências formadoras de professores, para que possam socializar os conhecimentos nelas gerados. Que estudos dessa natureza possam continuar a alimentar os processos formativos dos professores e iluminar novos caminhos a serem percorridos pelas universidades no desafio de formar novos docentes.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Luciano do. **Trabalhos práticos de química**. São Paulo, 1996.
- AUGEL, Moema Parente. Desafios de Ensino Superior na África e no Brasil: a situação do ensino universitário na Guiné-Bissau e a construção da guineidade. **Estudos de Sociologia**, v. 2, n. 15, p. 137-159. 2009.
- _____. **A nova literatura da Guiné-Bissau**. INEP, Coleção Kebur, Bissau, 1998.
- BRASIL. **Parecer CNE/CES 1.303/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Química. Brasília: CNE/CES, 2001.
- FRANCO, Maria Amélia. Pedagogia da pesquisa ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2003.
- KRASILCHIK, Myriam. **Prática de Ensino de Biologia**. São Paulo: EDUSP, 2004.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. (Tese de doutorado) São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 2001.
- MONTEIRO, Huco. **Ensino Superior no Espaço da CPLP: o caso da Guiné-Bissau**. 2012. Disponível em: <https://www.cplp.org/Admin/Public/DWSDownload.aspx?File=%2Ffiles%2FFiler%2Fcplp%2FMGB09%2FPresentationDrHuco.pdf> Acesso em: 27 jul. 2017.
- NASCIMENTO, Silvânia Sousa VENTURA, Paulo Cesar. **Física e Química: uma avaliação do ensino**. Presença Pedagógica, v. 9, n. 49, p. 21-33, 2003
- PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu Significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.
- SANHÁ, Alberto. **Educação Superior em Guiné-Bissau**. In: Seminário Internacional de educação Superior da Comunidade de países de Língua Portuguesa. PUCRS. 2009. Disponível em: www.pucrs.br/edipucrs/cplp/educacaosuperior.htm. Acesso em: 20 fev. 2019.
- SANI, Quecoi; OLIVEIRA, Marlice Rubin. Educação superior e desenvolvimento na Guiné-Bissau: contribuições, limites e desafios. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 16, n. 33, p. 127-152, jul./dez. 2014.
- ZABALA, A. **A prática educativa, como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

REGULAÇÃO EDUCACIONAL: NA ESTEIRA DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS E DA GESTÃO POR RESULTADOS

Mariza Felipe Assunção

Universidade Federal do Pará - UFPA, Campus de Abaetetuba

INTRODUÇÃO

No contexto da institucionalização das novas regulações há uma espécie de conluio ideológico para a fabricação do mito da virtuosidade da avaliação, ou seja, setores da sociedade interessados em manter a escola de classe (herdeira da educação do Brasil colonial) para manutenção do modo de produção capitalista, que impõe, via diferentes modos de regulação, a ideia de que a avaliação é o caminho viável para chegar a tão sonhada educação de qualidade. Para tanto, sonega direitos em nome do direito (FREITAS, 2012). Essa afirmação encontra voz no referencial teórico de vários autores, dentre eles: Bourdieu (1989), Martuccelli (2010), Sorel (1992), Arroyo (2012), dentre outros.

À virtuosidade da avaliação são delegadas as mudanças nas políticas públicas, que interferem também na mudança de mentalidade com relação ao papel do professor e a sua própria imagem na sociedade. O poder público, em vez de corrigir distorções e/ou criar condições dignas de trabalho aos profissionais da educação, prefere bonificar professores pelas atividades prestadas e estabelecer a lógica da concorrência entre os profissionais. Admite-se um modelo de avaliação na qual:

o que importa é alcançar os resultados/rendimentos escolares definidos a priori, não importando se o aluno de fato se apropriou de saberes e de conhecimentos que se traduzam em processos emancipatórios e de cidadania, desligando-se das funções sociais da escola como as relações ensinar e aprender, pensar, criar, criticar e fazer, partindo-se da premissa de que todos têm de aprender, ainda que seja no seu próprio ritmo (DINIZ, 2009 p. 10).

Organismos internacionais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (BM), têm um papel fundamental

na disseminação e no estabelecimento da lógica de gestão por resultados no sentido de aumentar a eficiência e a eficácia da educação na América Latina e no Caribe, compreendida no bojo das reformas educacionais e mais ainda na reforma de todo o setor público.

Segundo Augusto (2011, p. 174), “[...] a obrigação de resultados na educação se insere em um contexto de mudanças dos sistemas educativos e na retórica da administração gerencial, prevendo o seu êxito e eficácia”. Tal obrigação coloca a política educacional refém da lógica econômica e em acordo com a centralização de interesses dos sistemas escolares com vistas nos resultados de proficiência acadêmica, ajustada aos interesses do mercado. Isto se materializa na hierarquização de conhecimentos via testes padronizados.

O exemplo mais emblemático da realidade do Ensino Fundamental no Brasil, refere-se ao IDEB¹, num claro condicionamento dos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações externas aos resultados dos professores nas avaliações de desempenho, redundando em novas definições de carga horária (aumento ou redução), um rearranjo dentro do ciclo/série. Fica clara a finalidade da avaliação, em nome de que se avalia e como se opera o limite da responsabilidade em toda a circunstância educativa, sem considerar as condições de trabalho do professor, não apenas física, como relacionada à própria jornada de trabalho e os limites da ação docente, assim como a necessidade de atendimento específico para com os alunos em defasagem de aprendizagem. Há, portanto, um controle profissional via resultado dos alunos, em que os gestores escolares têm um papel predominante nessa mudança, uma vez que:

Os gestores escolares tendem a criar mecanismos de controle organizacionais mais severos e formas de gestão supostamente mais eficazes, para garantir as condições necessárias à obtenção de bons resultados institucionais e dos alunos nas avaliações externas (AUGUSTO, 2011, p. 184).

Para além do controle profissional há que se considerar as alterações nas relações dos professores com seus pares, ou seja, a escolha de conteúdos obedece a uma hierarquização de conhecimentos, que serão cobrados em testes padronizados. A obrigação de resultados ou *accountability* se traduz em medidas de responsabilização das instituições escolares e dos professores para com o sucesso ou insucesso do sistema escolar; ou seja, trata-se de utilizar a avaliação sistêmica como meio de avaliar o desempenho da instituição escolar e do corpo

¹ Criado em 2007, refere-se a um indicador com enfoque em avaliações em larga escala, produto da equação entre fluxo escolar e o resultado da Prova Brasil.

docente, com vistas à regulação salarial ou à premiação por produtividade (AUGUSTO, 2011).

O trabalho docente toma outros contornos que Ball (2005) chama de “professor reformado”, ou seja, a conjugação de fatores que compõem o Estado e a própria reforma do Estado, as privatizações, as reformas educacionais, bem como da regulação educacional leva a “[...] uma esquizofrenia de valores, quando o empenho e a experiência prática têm de ser sacrificados ou comprometidos em função das impressões e dos desempenhos” (p. 21), uma vez que as mudanças demandam resultados mensuráveis, cuja necessidade de maximizar o desempenho se torna imperiosa.

Estudos mostram que conforme o modo de organização da produção capitalista se sofisticava mais a busca pelo desempenho e por resultados se mascara. Pesquisas acerca do toyotismo² apontam uma nova modalidade de intervenção do trabalho na ótica capitalista, em que Faria e Meneghetti (2012) afirmam que o trabalho toyotista “propicia o sequestro da subjetividade do trabalhador via mecanismos de controle do capital subsumindo-o à lógica capitalista” (p. 01). Esta modalidade atinge com diferentes contornos a lógica do trabalho docente no Brasil.

O sequestro referido pelos autores se dá por via da **identificação** (o trabalhador considera a empresa parte de si mesma). “O que é sequestrado, aqui, são as condições de ajustamento ao imaginário, criado pela empresa, é a entrega de si, a perda da sua identidade, a qual é transferida para a identidade da organização” (p. 07). Por via da **essencialidade valorizada** “A participação faz com que a maioria dos indivíduos da organização se sintam satisfeitos com o seu trabalho, acreditando ser uma peça fundamental e quase sempre indispensável para a organização” (p. 7-8). Por via da **colaboração solidária**, em que a individualidade, “através deste pressuposto fica evidente que as reivindicações individuais são minimizadas frente aos objetivos dos grupos, mesmo estas sendo necessárias para o aprimoramento das condições de trabalho” (p. 8). Pela via da **eficácia produtiva**, “O que se busca não é apenas atingir os objetivos previamente definidos, como na organização científica do trabalho; o que se busca é superar o planejado, é envolver o trabalhador na lógica da eficácia produtiva” (p. 10). Finalmente, por via do **envolvimento total**, em que o trabalhador é pressionado a se identificar com os interesses da organização, envolver-se com seus objetivos, [...] é uma dominação subjetiva, alicerçada pelo aprisionamento psicológico do trabalhador a uma rede real e imaginária de relações de trabalho (p. 12).

² Modo de organização da produção capitalista japonês baseado no *just in time* (princípio de que os bens devem ser produzidos no momento em que são demandados pela sociedade) e na qualidade total.

Esse cenário também é construído para controlar o trabalho docente, por meio da apropriação de novos conceitos e práticas, seja no âmbito didático pedagógico, seja no âmbito da gestão escolar.

1 A LÓGICA DE RESULTADOS: ADESÃO DELIBERADA OU CONFORMISTA?

Empresto esse título de Celso Ferretti (2011) que, ao discutir sobre as formas atuais de organização do trabalho na escola, problematiza acerca das resistências dos professores, das adesões deliberadas ou conformistas diante das implantações das reformas educacionais recentes e, conseqüentemente, a lógica de resultados. A justificativa de que o fracasso escolar é culpa do aluno, da família e do professor concorre para que o docente muitas vezes se exima de aprofundar a complexidade da questão e se “isole” em suas escolas e/ou em seus ambientes de trabalho e se coloque na direção contrária à busca do reconhecimento.

Isso se constitui num caso mais grave quando professor se apropria do discurso gerencialista e naturaliza as relações de controle recentemente implantadas nas escolas e/ou nas instituições educacionais. Na verdade, ele é seduzido por um discurso muito bem articulado de que os governos têm interesse de gerir uma educação de qualidade, o que leva ao mascaramento das formas de controle que cercam o trabalho docente, que aos olhos da crítica ao *novo gerencialismo* produz uma autossatisfação dos professores, em que a própria concepção de ensino é alterada. Por vezes veem a quantificação do seu trabalho ligada ao conceito de qualidade, o que denota o caráter de despolitização, uma vez que não percebem a nova lógica de ensino baseada em eficiência, desempenho e resultados, o que leva a imprimir uma autorresponsabilização, um consentimento voluntário, um disciplinamento à luz do conceito de governamentabilidade foucaultiana.³

Há uma “confusão intencional” dos conceitos como qualidade, eficiência, desempenho e resultados que ajudam sobremaneira nas reais intenções do governo que projeta um professor conformado ou autorresponsável pelas mudanças em seu trabalho.

³ Por governamentabilidade entende-se o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, ainda que complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por forma maior de saber a economia política, por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Segundo, por ‘governamentabilidade’ entende-se a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não cessou de conduzir, e desde muito tempo, à preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros: soberania, disciplina, e que, por uma parte, levou ao desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, de outra parte], ao desenvolvimento de toda uma série de saberes (FOUCAULT, 2004, p. 111-112).

Aqui não se advoga que a categoria de professores apenas adere a tais mudanças sem nenhum questionamento ou expressa uma passividade exacerbada, nem mesmo alega-se alguma inércia. Na verdade, é visível que a política de avaliação impetrada pelo MEC, a partir do período já referido, traz consequências diretas para o trabalho docente, seja via controle do professor que se torna vulnerável diante de modalidades de avaliações operadas em seu cotidiano, quando, por exemplo, o seu desempenho é medido via avaliação dos alunos, o que gera, em alguns casos, uma remuneração não isonômica, resultante de premiação ou de punição. O professor se vê diante de números, índices, metas, baseados em princípios cientificistas que devem produzir um resultado previamente determinado, velado na materialidade de políticas públicas que respondem aos anseios do capital, perfeitamente inscritas em modelos de gestão definidos por organismos internacionais, e mais ainda, numa reforma educacional que pouco se preocupa com questões educacionais.

De nada vai adiantar aumentar ou diminuir o índice se problemas elementares da educação não forem resolvidos, como questões atinentes à infraestrutura das escolas, carreira e remuneração do professor e intensificação do trabalho docente, esta última cada vez mais visível por toda a sociedade.

Este é o limite da responsabilização por resultados, na qual:

A busca frenética pela eficácia a qualquer custo faz do resultado não um fim como é anunciado, mas um meio para realizar a estratégia atualizada dos Bancos para a gestão da educação e o controle dos professores (SHIROMA; EVANGELISTA 2011, p. 145a).

A declaração das autoras confirma o contexto político no qual a responsabilização é gestada, e que pode ser descrita a partir do esquema gráfico a seguir:

Fluxograma 1 - Contexto político-econômico em que ocorrem as relações de controle sobre o professor



Fonte: Baseado em Augusto (2011) e Hypólito (2005).

O modo de produção capitalista opera sobre relações de controle e com forte aparato ideológico, que gera no exercício da docência um determinado grau de resistência cerceada. Esta resistência é contraditória e dinâmica e, portanto, pautada no profissionalismo, que produz formas, mesmo que veladas, de intensificação do trabalho docente, impondo um processo de desqualificação e consequentemente de requalificação.

Observa-se que mesmo se contrapondo a todas as possibilidades de interferências de seu trabalho, no trato com a ação educativa, tanto as reações de resistência como a aceitação passiva para com as mudanças, as reações dos professores são muito tímidas e possivelmente não se traduzem em tomadas de decisões que coletivamente possam mudar o quadro; pelo contrário: revelam a

crise da própria autonomia do docente frente a prerrogativas administrativas que ao fim e a cabo gerem ganhos de diferentes ordens, ou seja, na sombra de relações de controle desiguais e sob condições ideológicas questionáveis, a exemplo da ideologia do profissionalismo e da domesticidade, evidenciadas por Apple (1995); de estruturas econômicas historicamente patriarcais, a trajetória do trabalho docente vai se desenhando ao longo do tempo e imprimindo uma resistência cerceada, ou seja, a relação evidente entre profissionalismo e intensificação que gera processos de desqualificação e requalificação. A esse respeito, Apple (1995, p. 48) assim se posiciona:

A ideologia da profissionalização levará a uma aceitação parcial da intensificação pelo professorado e gerará um tipo diferente de resistência, específico das circunstâncias reais de trabalho nas quais ele tem estado historicamente envolvido.

A contribuição deste autor é importante, pois ajuda a compreender esse processo contraditório de aceitação e resistência, que se desenha de forma muito peculiar, diferente de outras atividades profissionais. Uma rede de conexões se estabelece na ação educativa e “as reformas dos anos de 1990 transferiram essas ações a seus sujeitos, a quem cabe o sucesso ou o fracasso das mudanças” (FERNANDES, 2010). Estas mudanças revelam novos padrões de conduta e de trabalho no interior da escola, reforçadas por uma ênfase midiática, por vezes aceita mansamente, por vezes questionada sem um apelo contundente, o que denota a contradição entre deliberação e conformismo.

O desenho histórico do trabalho docente aponta para uma aceitação natural da hierarquização de poder ou uma aquiescência pacífica e mais ainda, uma autorresponsabilização, com uma clara ênfase no trabalho individual, mascarado de trabalho coletivo e conseqüentemente uma tendência ao isolamento, o que redundava numa provável alienação. É comum nesse ambiente uma falta de crítica com relação também aos procedimentos de motivação. É necessário, então, empreender uma análise sobre as formas de intensificação e em que condições se revelam ou se mascaram.

2 A VERSÃO ATUALIZADA DO PROCESSO DE INTENSIFICAÇÃO DOCENTE

A história do trabalho é marcada por diferentes formas e graus de intensificação. Produto da contemporaneidade, a intensificação do trabalho está absolutamente ligada à exploração do trabalhador e obedece ao percurso histórico das grandes transformações da sociedade a exemplo da Revolução Industrial no

século XVIII ou do estabelecimento (sem retorno) da era da nanotecnologia vivenciada hoje, em que a história do trabalho e sua intensificação se confundem com o próprio desenvolvimento da sociedade. “Intensificar é exigir mais trabalhos e resultados superiores no mesmo espaço de tempo. Significa, portanto, aumentar a exploração do trabalho” (DAL ROSSO, 2008, p. 46), ou seja, o modo de produção capitalista e sua lógica de lucro, bem como a produção de mais-valia são partes constituintes da intensificação. Sua construção histórica também não é recente, uma vez que Marx, ainda no século XVIII, com base na economia clássica inglesa, empreendeu todo o arcabouço teórico não apenas sobre o trabalho, mas também sobre o conceito de intensificação e as características que a diferem do conceito de produtividade. Para discorrer acerca da intensificação direcionada ao trabalhador docente, essa diferenciação é fundamental, a saber:

- a) A racionalização do processo de trabalho e o aproveitamento de sua porosidade⁴ geram uma produção maior em tempo menor, ou seja, uma produção mais densa ou aceleração do ritmo; isso caracteriza a **intensificação** do trabalho, nem sempre empiricamente perceptível.
- b) A promulgação de leis que definem o estabelecimento de carga horária inibe a exploração via prolongamento de jornada de trabalho, gerando a **produtividade** do trabalho, ou seja, o desenvolvimento de forças produtivas produzindo mais lucro em menos tempo e passível de empiria perceptível.

No âmbito do trabalho docente essa diferenciação é importante para compreender a especificidade de um trabalho considerado imaterial, no contexto da Terceira Revolução Industrial ou da Revolução Informacional, considerando que intensidade e produtividade caminham *pari passu* para o aumento de geração de mais valia relativa. Também é importante reconhecer que o trabalho docente que tem como características o empenho intelectual e afetivo não se traduz necessariamente em trabalho emancipado, ainda que imbuído de um suposto nível de esclarecimento por parte dos trabalhadores desse ramo de atividade, pois mesmo na condição de trabalho imaterial está sujeito também a intensificação ainda que em grau diferenciado. “O grau de intensidade pode ser aumentado de duas maneiras: uma, quando transformações tecnológicas fazem crescer a carga de trabalho; a outra, quando a reorganização do trabalho eleva a carga, na presença ou não de mudança técnica” (DAL ROSSO 2008, p. 45). O mesmo autor aponta para formas de intensificação mais recentes, “aquela que varre e transforma o trabalho contemporâneo com mil exigências de velocidade, agilidade, ritmo,

⁴ Metáfora utilizada por Marx para descrever o momento de não trabalho ou o tempo morto.

polivalência, versatilidade, flexibilidade, acúmulo de tarefas e busca incessante de mais resultados” (p. 43).

Historicamente, a frequência em que as atividades extraclases ocorrem não nega o grau da intensificação do trabalho vivenciada pelo professor, por mais que este não verbalize tal intensificação (o entendimento de que a acumulação de tarefas é algo produtivo), ou a faça de forma muito tímida (reconhecimento de que essas atividades não são remuneradas); atitude própria da falta de visão crítica sobre o seu trabalho e do controle ideológico do Estado sobre a sociedade, a escola e o professor.

O modelo gerencialista do Estado avaliador produz agudamente a intensificação do trabalho docente, via desqualificação do trabalhador quando impõe sobrecarga de atividades e tarefas. As formas de intensificação do trabalho docente se diversificam e se sofisticam, e a produtividade do trabalho docente, senão redundante em mais-valia, mas com certeza redundante em mais valor. Em outras palavras, é possível afirmar que a intensificação do trabalho docente, mesmo que não reconhecida criticamente, produz um valor não apenas numérico, mas um valor político e ideológico, à medida que a escola com maior IDEB, ou que avança no IDEB, ganha mais reconhecimento frente à comunidade e ao poder público; uma vez que “o crescimento da produtividade pode acontecer simultaneamente com o crescimento da intensidade” (DAL ROSSO, 2008, p. 50).

Trata-se de uma forma mais atual de intensificação do trabalho docente que revela que os avanços tecnológicos, a mudança de mentalidade da sociedade moderna e conseqüentemente às mudanças na educação não levam necessariamente à emancipação, pelo contrário, “chegamos ao conservadorismo nas políticas de trabalho docente: o desempenho de cada aluno passa a ser a base para políticas conservadoras de carreira, estabilidade e remuneração do trabalho docente” (DAL ROSSO, 2008, p. 142).

Daí a busca insistente e/ou incessante contida “nas lutas para ocupar territórios cerceados são tensas lutas por direitos no campo dos direitos, em busca de outros princípios, outros significados, outras políticas públicas” (ARROYO, 2012). Essa insistência encontra eco na dinâmica de repolitização dos movimentos sociais e das instituições educativas (ARROYO, 2012). Esse deve ser o caminho mais adequado. Mas o modelo de Estado neoliberal, o qual essas políticas representam, torna o caminho mais tortuoso, haja vista a defesa de igualdade de oportunidades e não de resultados, enquanto base do neotecnicismo, como adverte Freitas (2012): [...] “No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e esta discussão tira de foco da questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados [...]. Para tanto, sonega direitos em nome do direito” [...].

Diante desse quadro, a contribuição de Castel (2009) é importante ao advertir/insistir para que o Estado não desapareça, pois é somente ele que pode

conduzir o navio para evitar o naufrágio. O autor utiliza a metáfora do navio como grande representante da sociedade e o Estado como o leme que pode e deve fazer a condução. Resta-nos a tarefa de “convencer” os arautos da reforma (SHIROMA; MOARES; EVANGELISTA, 2004) a frear.

CONCLUSÃO

Os embricamentos que constituem a regulação educacional no contexto do Estado avaliador reverberam na propagação acelerada de avaliações externas e com graves consequências para o trabalho docente; este posicionamento vem ao encontro da conclusão quase profética de Castel (2009), que anuncia “a precarização como destino”.

Constata-se na investigação efetivada que a relação entre as políticas de avaliação representadas, sobretudo pelo IDEB e o trabalho docente, com todas as mediações realizadas, sinaliza para um certo conformismo com relação à regulação educacional vigente, fortemente amparada na gestão por resultados.

É necessário o devido registro de que não se trata de fazer apologia contra ou a favor das avaliações externas, mas de se posicionar em acordo com processos avaliativos que tenham como marca a busca pela melhoria da educação pública, ou seja, há que se estabelecer mecanismos não apenas de culpabilização de determinados sujeitos sociais, mas, acima de tudo, uma avaliação de caráter processual e sistêmica e que não seja usada para culpabilizar alunos e professores. Que ela possa servir como base para reestruturar as políticas públicas que se voltem para uma educação de caráter humanizado e não apenas para atender ao mercado.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. **Trabalho docente e textos:** Economia política das relações de classe e de gênero em educação. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** Petrópolis: Vozes, 2012.

ASSUNÇÃO, M. F. **O Mito da virtuosidade da avaliação:** trabalho docente e avaliações externas na educação básica. Tese de Doutorado - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2013.

AUGUSTO, M. H. A Regulação educativa em Minas Gerais e efeitos sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; PINI, Mônica Eva; FELDFEBER, Myriam (Org.). **Políticas educacionais e trabalho docente:** perspectiva comparada. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2011. p. 171-186.

BALL, S. **The education debate**. Bristol: The Policy Press, 2009.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Tradução: Iraci D. Poleti. Petrópolis: Vozes, 2009.

DAL ROSSO, S. **Mais trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008. (Coleção Mundo do Trabalho).

DI NALLO, R. **Avaliação externa**: instrumento de regulação e emancipação. [S.I.; s.n.] 19 out. 2009. Disponível em: <www.administradores.com.br/...externa-instrumento-de-regulacao-.../...>. Acesso em: 17 mai. 2011.

FARIA, J. H.; MENEGHETTI, F. K. **O sequestro da subjetividade e as novas formas de controle psicológico no trabalho**: uma abordagem crítica ao modelo toyotista de produção. Disponível em: www.unihorizontes.br. Acesso em: 01 dez. 2012.

FERRETI, C. J. Considerações em torno das formas atuais de organização do trabalho na escola. **Educação**: Teoria e Prática – Vol. 21, n. 38, Período out/dez-2011.

FOUCAULT, M. **Sécurité, territoire, population**: Cours au Collège de France (1977-1978). Paris: Gallimard/Seuil, 2004.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 09 ago. 2012.

HYPÓLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: set. 2012.

MARTUCCELLI, D. Critique de La Philosophie de l'Évaluation. **Cahiers Internationaux de Sociologie**, numéro double, vol. CXXVIII-CXXXIX, p. 27-52, 2010.

SHIROMA, E; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 15 dez. 2011.

SOREL, G. **Reflexões sobre a violência**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ATTITUDES FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, PRÁTICAS INCLUSIVAS E PERCEPÇÃO DA AUTOEFICÁCIA DOS PROFESSORES: UM ESTUDO NA ESCOLA DO ENSINO BÁSICO DOS PIONEIROS – BEIRA, MOÇAMBIQUE

Edú Rafael Domingos Manuel

Universidade Licungo (UniLicungo) – Extensão da Beira, Moçambique
Curso de Licenciatura em Psicologia Educacional

INTRODUÇÃO

A visão histórica de aceitação da pessoa com Necessidades Educativas Especiais (NEE) de frequentar a sociedade e particularmente a escola foi durante muito tempo excludente. Cronologicamente, no Classicismo era comum o infanticídio; no período medieval eram tidas como pessoas demoníacas, cujo destino era o exorcismo (SANTOS, 2007). Em finais do século XVIII e primórdios do XIX ocorre a aceitação institucional, mas em moldes de assistência, oferecendo-lhes mantimentos, abrigo, sempre em separado das ditas normais. Só no início do século XX é que passam a receber apoio educativo, precisando, porém, individualmente de se adaptar às práticas educativas (SANTOS, 2007). Finalmente, do último quartel do século XX até à atualidade, a escola, incorporando as concepções das mais distintas organizações internacionais – Organização das Nações Unidas (ONU), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Organização das Nações Unidas para Ciência e Cultura (UNESCO), Agência Europeia para as Necessidades Educativas Especiais e Educação Inclusiva, citando algumas –, mudou suas práticas educativas, adequando-as à natureza específica das particularidades individuais do aluno, instalando-se o paradigma da inclusão escolar (CORREIA, 2008).

A inclusão refere-se ao paradigma educativo que promove a “rejeição escolar zero” (AVRAMIDIS; NORWICH, 2002; CORREIA, 2008); valoriza a diversidade e as diferenças entre todos os alunos (AINSCOW; FERREIRA, 2003), incentiva a participação e colaboração permanente de todos os sujeitos ativos da prática educativa (liderança da escola, professores, alunos, pais, família e comunidade) (AINSCOW; DYSON; WEINER, 2013; AINSCOW; SANDILL, 2010; CORREIA, 2007; MESSIOU; AINSCOW, 2015; RODRIGUES, 2003)

transformando-se numa comunidade da prática (WENGER, 1998). Portanto, a inclusão não se pode circunscrever às intenções ou vontades, mas a ações concretas, mudanças reais, para que os alunos sejam educados de acordo com suas capacidades, necessidades e particularidades individuais.

Para que ocorra o desenvolvimento do processo educativo inclusivo dos alunos com Necessidades Educativas Especiais é fundamental que a figura do professor (sujeito ativo no processo da mediação pedagógica e educativa) manifeste na sua prática educativa atitudes e crenças de autoeficácia positivas face à inclusão dos alunos, por forma a educá-los de acordo as suas particularidades, capacidades e habilidades, garantindo-se seu pleno desenvolvimento académico, social, socioemocional e pessoal (AINSCOWN, 2015; CORREIA, 2010).

Uma vez existirem diferentes tipos de Necessidades Educativas Especiais e com graus de afecção diferenciados, a anteceder o contacto entre o professor e o aluno com NEE, é imprescindível que se realize um diagnóstico especializado por uma equipa multidisciplinar – direção da escola, professores, especialistas, pais e encarregados de educação –, para que efetivamente se conheça a especificidade da NEE, seja via classificação internacional de funcionalidade ou para que sejam aplicadas as medidas educativas de inclusão, ensino e aprendizagem apropriadas.

Pela revisão de estudos empíricos, vimos os resultados de diferentes investigações evidenciarem que as atitudes dos professores face à inclusão e seu senso de eficácia constituem fatores que decisivamente influenciam o processo educativo inclusivo (AVRAMIDIS; BAYLISS; BURDEN, 2000; AVRAMIDIS; NORWICH, 2002; BROWNELL; PAJARES, 1999; FORLIN, 2001; PARASURAM, 2006; PRATA, 2013; ZEE; KOOMEN, 2016), e que as atitudes e as crenças de autoeficácia dos professores são influenciadas por variáveis relacionadas com o aluno em que se destacam o “tipo de NEE, o grau de afecção, a idade do aluno e seu desempenho”; com o professor (idade, sexo, tempo de serviço, experiência de ensino com alunos com NEE), e com o ambiente educacional, particularmente os “ apoios recebidos, as culturas de colaboração, a participação da liderança” (AVRAMIDIS; NORWICH, 2002).

Focalizando o contexto do nosso estudo, é de referir que em Moçambique o processo educativo inclusivo inicia-se formalmente em 1998 – antes, os alunos com NEE permanentes eram atendidos exclusivamente em escolas especiais –, com o objetivo de escolarizar os alunos que ficavam fora do sistema formal de ensino pela necessidade educativa especial. Foram nesta fase-piloto abrangidas cinco escolas, designadamente na região Sul (Maputo – Cidade e Província), Centro (Zambézia e Beira – escola do ensino básico dos Pioneiros – Beira) e Norte (Nampula). Em termos de medida política legislativa em Educação Inclusiva, o país seguiu a via de trajetória única “*one-track approach*” (EASNE, 2003), sendo que os alunos com NEE foram incluídos em turmas

de estabelecimentos de ensino regular. Para o efeito, os professores passaram por formação de curta duração para muni-los de conhecimentos específicos de orientação e desenvolvimento desta filosofia de educação.

Para o estudo empírico, optamos pela aplicação do inquérito por questionário a todos os professores da escola (n=39) e por entrevistas e observação em sala de aula aos 13 professores que lecionavam turmas em que se incluíam alunos com NEE. O inquérito por questionário integra a Escala de Atitudes face à inclusão de Larrivee e Cook (1979) e a Escala de Autoeficácia dos Professores (adaptação da Ohio State Teacher Efficacy Scale – OSTES; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2001).

1 FILOSOFIA E POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Constituição da República dos diferentes Estados-Membros da Organização das Nações Unidas (ONU) por conhecimento, reconhecimento, adoção e ratificação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) proclama a educação e o ensino como direitos fundamentais consagrados para todos. Segundo o art. 26º da Declaração, toda pessoa tem direito à educação e esta deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao Ensino Elementar Fundamental.

Os fundamentos da Educação Inclusiva encontram os seus alicerces no Art. 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a qual refere que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos”; na Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959), que no seu princípio I anota que “todas as crianças têm direito à liberdade, respeito e lealdade, amor e compreensão dos pais e da sociedade [...], sem qualquer exceção, distinção ou discriminação por motivos de raça, cor, sexo, idioma, religião [...]”; e nas mais distintas Declarações e Convenções Internacionais que valorizam os direitos das pessoas com deficiência, em virtude de esta camada social ser grandemente vista e entendida por base em estereótipos e tendências de discriminação. Eis algumas das seguintes Declarações:

- A Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, de 1975, que as diferentes Nações- membro da ONU reafirmaram sua fé nos direitos humanos, nas liberdades fundamentais e nos princípios de paz, de dignidade e valor da pessoa humana e de justiça social, e proclamaram que:

As pessoas deficientes têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana, qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, disfrutando de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível. (Art. 3º)

- A consagração pelas Nações do ano de 1981 como Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, em virtude de terem surgido movimentos liderados pelas pessoas com deficiência, desabrigados, refugiados, órfãos [...] que impulsionaram os organismos internacionais, as sociedades e os governos particulares a desenvolverem ações a favor da igualdade de direitos, oportunidades e condições; as melhores formas de encarar a educação e ensino das crianças e jovens com deficiência, a tomada de consciência e desenvolvimento de ações para garantir a prevenção da deficiência, o desenvolvimento das habilidades, a reabilitação, a acessibilidade – eliminação das barreiras físicas – proclamada na Declaração de Cuenca¹ –, a participação plena e a mudança de valores sociais – a eliminação dos estereótipos negativos, os preconceitos e as atitudes discriminatórias;
- Programa Mundial de Ação Concernente às Pessoas com Deficiência, de 3 de dezembro de 1982, em que foram estabelecidas as diretrizes para ações nacionais – participação de pessoas com deficiência na tomada de decisões, prevenção, reabilitação, ação comunitária, e educação do público) e ações internacionais – Pesquisa e Controle e Avaliação do Programa;
- Declaração de Cave Hill, de 1983, um dos primeiros documentos a condenar a imagem de pessoas com deficiência como cidadãos de segunda categoria;
- Convenção número 159 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 20 de junho de 1983, que estabelece princípios e ações para as políticas nacionais de reabilitação profissional e de emprego de pessoas com deficiência (RODRIGUES; SELEM, 2006).

Em virtude do cumprimento das deliberações saídas das declarações e convenções, foi-se constatado que os países estavam a melhorar as formas de tratamento dadas à pessoa com deficiência, e visando cada vez mais incentivar o desenvolvimento de ações coordenadas e tendentes à aceitação dos direitos inerentes a sua condição particular, sendo proclamada Década das Pessoas com Deficiência (1983-1993), em que as ações se centralizaram na defesa do princípio da igualdade de oportunidades, implicando medidas legais aos diversos níveis, tendentes a tomar a sociedade e os diferentes serviços e recursos acessíveis para todos. Não se tratava simplesmente de ajudar a pessoa com deficiência a adaptar-se aos requisitos da sociedade, mas de modificar as estruturas sociais, de modo a que pudessem responder às necessidades das pessoas com necessidades específicas (COSTA, 1999).

¹ Segunda Assembleia de Saúde dos Povos, realizada em Cuenca, Equador, de 17 a 22 de julho de 2005. O foco foi analisar problemas globais de saúde e desenvolver estratégias na perspectiva de promoção da Saúde para Todos, ocasião em que aprovaram a Declaração de Cuenca.

2 EVOLUÇÃO HISTÓRICA E SITUAÇÃO ATUAL EM RELAÇÃO À INCLUSÃO

A filosofia da inclusão nasce da necessidade de implementação e valorização de um processo de ensino e aprendizagem em que todos os alunos aprendem em conjunto; são atendidas e consideradas a individualidade, capacidades e particularidades pessoais e se incentiva a comunicação e socialização permanentes.

Apresentamos sumariamente as mudanças paradigmáticas que ocorreram no processo que conduziu da exclusão à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

2.1 Paradigma da Exclusão Social e Educativa

Refere Correia (2003) que na época do Império Romano as pessoas com deficiência eram atiradas nos rios; no período Clássico, refere Santos (2007), que na Grécia Antiga o abandono nas florestas atenienses ou o aniquilamento nos desfiladeiros espartanos era o destino esperado para muitas das pessoas com deficiência (malformações). É importante recordar que os ideais educativos da sociedade espartana estiveram basicamente voltados para o domínio militar, quer dizer, o de preparação e formação de bons guerreiros para defender a pátria, por isso, logo após a nascença, caso se observasse no recém-nascido alguma “anomalia ou malformação”, o destino deste “SER” era o aniquilamento (morte).

2.2 Paradigma da Segregação Social e Educativa

Nos finais do século XVIII e primórdios do século XIX inicia-se a institucionalização especializada da pessoa com deficiência, contudo, sendo a pessoa com deficiência separada/isolada da sem deficiência, pois estas continuavam sendo consideradas perigo para a sociedade, e, por conseguinte, a sociedade devia proteger-se delas, como também protegê-las de serem perseguidas e mortas (separação/proteção). Esta forma de tratamento, considera a UNESCO (1977), como a “*fase filantrópica*”, pois as pessoas com deficiências eram consideradas doentes e portadoras de incapacidades permanentes inerentes à sua natureza; por isso, precisavam ficar isoladas para tratamento e cuidados de saúde.

2.3 Paradigma da Integração Social e Educativa

Jiménez (1997 apud CARVALHO, 2011, p.25), citando a *National Association of Retarded Citizens*, dos Estados Unidos da América (E.U.A.), refere que o conceito de integração escolar é entendido como

A oferta de serviços educativos que se põem em prática mediante a disponibilidade de uma variedade de alternativas de ensino e de classes que são adequadas ao plano educativo, para cada aluno, permitindo a máxima integração institucional, temporal e social entre alunos deficientes e não-deficientes durante a jornada escolar normal.

Portanto, com a integração, as crianças e jovens com NEE deixaram de especificamente estar concentradas nas escolas especiais, passando a frequentar as escolas regulares, contribuindo, assim, para o desenvolvimento académico e social. Valorizam Stainback et al. (1994) que o objetivo da integração não é apagar as diferenças, mas sim permitir que todos os alunos possam pertencer a uma comunidade educativa que valorize sua individualidade.

2.4 Paradigma da Inclusão e Educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais

A Educação Inclusiva constitui e representa a melhor forma de consciencialização e humanização das relações, interações, comunicação e cooperação entre todos (professores, outros profissionais, alunos, pais e sociedade/comunidade). A conjugação de esforços coletivos para o ensino e aprendizagem de todos os alunos incentiva a atenção, o respeito e a valorização da diversidade, proclama a inserção de todos os alunos nas escolas, transforma e torna a escola adaptada às características e particularidades individuais dos alunos e não o contrário, incorpora e valoriza a cultura democrática, solidária, participativa e colaborativa entre todos os sujeitos da prática educativa, assim como promove a necessidade de aceitação social entre todos os alunos, garantindo, deste modo, o desenvolvimento do sentido de pertença em todos, dando, assim, vida ao novo tipo de escola, a denominada escola inclusiva.

3 ATITUDES E CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOS PROFESSORES FACE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Investigações sobre atitudes dos professores levadas a cabo por Avramidis, Bayliss e Burden (2000), Avramidis e Norwich (2002), Forlin (2001), Parasuram (2006), e de percepção de eficácia dos professores por Brownell e Pajares (1999); Prata (2013); Zee e Koomen (2016) concluíram que ambos fatores (atitudes e crenças de eficácia) são importantes, pois decisivamente influenciam a realização do processo educativo inclusivo de forma positiva ou negativa.

Assim, no que diz respeito às atitudes face à inclusão, a maioria das pesquisas refere que os professores que manifestam atitudes positivas nas escolas e salas

normais/regulares procuram realizar diferenciação pedagógica, fazem adaptações curriculares, respeitam a diversidade e preocupam-se por desenvolver atividades colaborativas e participativas (AVRAMIDIS; NORWICH, 2002; JERLINDER; DANEMARK; GILL, 2010; MEMISEVIC; HODZIC, 2011; MORGADO; PINTO, 2012; OLIVEIRA; RIBEIRO; CARVALHO, 2013).

Por outro lado, com relação às crenças de autoeficácia, resultados de pesquisas realizadas por Guskey (1988 apud ZEE; KOOMEN, 2016) evidenciaram que, de modo geral, os professores que apresentaram fortes crenças de autoeficácia no desempenho de seu ofício profissional demonstravam atitude mais positiva em relação ao ensino; eram mais confiantes nas suas habilidades pessoais de mediar a orientação pedagógica quando comparados aos professores com as baixas crenças de autoeficácia, que, consubstancialmente, demonstravam atitudes menos positivas pela prática profissional em desenvolvimento.

4 METODOLOGIA

A presente investigação focalizada ao âmbito educacional e com fins interpretativos (AMADO, 2014) surge na medida em que a escola objecto de estudo, embora seja pioneira em matéria de Educação Inclusiva, não reúne, ao nosso ver, algumas das condições que surgem normalmente associadas à inclusão: apoio de professores de educação especial e colaboração de outros profissionais; conhecimento e adoção de medidas educativas de ensino, aprendizagem e participação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (exemplo do plano educativo individual e o plano individual de transição) permanentes nas turmas inclusivas e que se encontram a frequentar as classes terminais do ensino básico (CAPUCHA, 2014; CORREIA, 2010) e pouco se desenvolvem as ações de interformação, colaboração e interação entre os professores.

Assim, os objetivos do presente estudo de investigação circunscrevem-se nos seguintes: analisar as atitudes e percepções da autoeficácia dos professores face à inclusão de alunos com NEEspeciais na escola do Ensino Básico dos Pioneiros – Beira – em função de variáveis sociodemográficas e profissionais; conhecer concepções e práticas de Educação Inclusiva, ao nível organizacional e de sala aula, desenvolvidas pelos professores que lecionam nas turmas inclusivas da referida escola; e conhecer as principais dificuldades que os professores enfrentam no decurso da prática educativa inclusiva na mesma instituição.

Para a materialização da investigação foi utilizado o inquérito por questionário que incluía três seções: Parte I - Dados sociodemográficos e profissionais dos professores; Parte II - Escala de Atitudes face à inclusão de alunos com NEE de Larrivee e Cook (que também foi adaptada por Garcia e Alonso, 1985); Parte III

- Escala de Autoeficácia dos professores (adaptação da Ohio State Teacher Efficacy Scale – OSTES; DE TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2001); e incluía ainda o inquérito por entrevista e a observação em sala de aulas.

Os participantes são todos os professores da Escola do Ensino Básico dos Pioneiros - Beira, a lecionar o 1º ciclo (1ª e 2ª classes); 2º ciclo (3ª, 4ª e 5ª classes) e 3º ciclo (6ª e 7ª classes). Participaram no inquérito por questionário o total de 39 professores, que representa a população da escola. Por seu turno, no inquérito por entrevista semiestruturada, assim como na observação das aulas nas salas, participaram treze professores que no ano do estudo (2018) se encontravam a lecionar turmas inclusivas da escola, sendo de destacar cinco professores do sexo masculino e oito professores do feminino.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados quantitativos – referentes às escalas de atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE e escala de crenças de autoeficácia dos professores, foram analisados estatisticamente com recurso ao *software* estatístico para Ciências Sociais (SPSS – IBM 22). Com base no programa (*software*) pudemos calcular os indicadores relativos à estatística descritiva (médias, máximo e mínimo, desvio-padrão) das variáveis sociodemográficas e profissionais, bem como das dimensões das escalas.

De forma a compararmos as médias das respostas por dimensões das escalas em função das variáveis sociodemográficas e profissionais, procedemos a análise da estatística inferencial, que se constitui como método usado para realizar generalizações com base nos dados coletados (COHEN; MANION; MORRISON, 2007).

A análise da estatística inferencial se circunscreveu à aplicação do Teste *t-student* para amostras independentes, utilizado sempre que estivesse em causa a comparação entre dois grupos e a Análise da Variância Unidirecional (Anova) na comparação de três ou mais grupos.

No que tange à consistência interna da escala, realizou-se o cálculo do coeficiente de *Alpha de Cronbach*, encontrando-se valores que se enquadram nos níveis de significância estatística aceitáveis (PETERSON, 1994 apud MAROCO; GARCIA-MARQUES, 2006), indicando não haver necessidade de serem eliminados itens por forma a se garantir um grau de consistência interna aceitável.

No Quadro 1 são sistematizados dados da pesquisa.

Quadro 1 – Sistematização de dados das escalas na abordagem de autores

Escola	Presente estudo	Garcia e Alonso (1985)	Larrivee e Cook (1979)
Escola de atitudes face à inclusão de alunos com NEE	0.80	0.86	0.92
Escola de autoeficácia dos professores (EAP)	0.91	0.94 (Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy, 2001)	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por seu turno, para o tratamento dos dados das entrevistas semiestruturadas, utilizamos a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016). Tendo a observação de aulas sido realizada com recurso a um “*check-list*”, que comportava subcategorias e indicadores com descritores de registo da frequência de aparição de determinados elementos, enquadrámos a interpretação dos dados também à técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016).

6 RESULTADOS

Por meio da análise da estatística descritiva à escala de atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE, pudemos notar que a média das respostas dos professores foi de 92.62, com um máximo de 129 pontos e um mínimo de 58, tendo por desvio padrão 14.48. Estes resultados evidenciam que a média das respostas dos professores se encontra acima da pontuação intermédia da escala, que é de 75 pontos.

Por seu turno, para escala de percepção de autoeficácia dos professores de Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001), realizada a estatística descritiva, pudemos notar que a média de respostas dos professores foi de 95.10, com um máximo de 113 pontos e um mínimo de 78, sendo o desvio padrão de 7.9, o que evidencia que a média das respostas dos professores está acima da pontuação intermédia da escala, que é de 60 pontos.

Já para as subescalas de autoeficácia, pudemos notar para a relativa eficácia na estratégia de ensino, que a média das respostas foi de 28.92, com máximo de 34 pontos e mínimo de 25; para a de eficácia na gestão da sala de aula, a média foi de 32.49, com máximo de 40 pontos e mínimo de 25, e, finalmente, para a subescala de eficácia para o envolvimento de alunos a média foi de 37.92, com um máximo de 44 e um mínimo de 32 pontos.

Deste modo, os resultados obtidos evidenciam que os professores demonstram atitudes positivas face à inclusão de alunos com NEE e crenças de autoeficácia positiva.

No Quadro 2 são sistematizados dados da pesquisa.

Quadro 2 – Sistematização de dados de indicadores

Indicador	Estatística Descritiva				
	N	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio
Atitudes face à inclusão	39	58	129	92.62	14.483
Percepção de autoeficácia	39	78	113	95.10	7.900
N válido (de lista)	39				

Fonte: Elaborado pelo autor.

Da análise dos resultados da escala de atitudes dos professores face à inclusão, com relação à variável idade, concluímos que não existem diferenças estatisticamente significativas nas atitudes dos professores, estando de consonância estes resultados aos dos estudos de Rakap e Kaczmarek (2010), Garcia e Alonso (1985), Pinto (2015), Santos (2008), Sousa (2011), Sampaio e Morgado (2014), que concluíram que tanto os professores mais jovens assim como os mais velhos manifestavam atitudes positivas em relação à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Quando analisamos a influência das variáveis sexo, situação profissional, ser professor da turma inclusiva, os apoios recebidos e prática de atividades extracurriculares sobre as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE não encontramos diferenças estatisticamente significativas nas atitudes dos professores.

No Quadro 3 são sistematizados dados da pesquisa.

Quadro 3 – Sistematização de dados de variáveis

Variável	Masculino		Feminino		t-test	p
	M	DP	M	DP		
Sexo	90.00	9.859	93.64	15.980	-.860	.397
Situação Profissional	Professor/a efetivo/a		Professor/a contratado/a			
	91.65	13.553	110.50	26.163	-1.012	.492
Professor da turma inclusiva	Sim		Não		-.369	.715
	91.46	12.946	93.19	15.407		
Apoio recebido	Suficiente		Insuficiente		.463	.647
	93.74	16.779	91.55	12.262		
Prática de atividades extracurriculares	Sim		Não		1.310	.199
	95.33	16.332	89.44	11.633		

Fonte: Elaborado pelo autor.

Já para a escala de autoeficácia dos professores, urge referir que, pela análise dos resultados, concluímos com relação à variável idade, que existem diferenças estatisticamente significativas nas três dimensões da escala (eficácia nas estratégias de ensino; na gestão da sala de aulas e no envolvimento para com os alunos), sendo os professores com idade entre 46 a 54 anos aqueles que demonstraram crenças de autoeficácia mais positivas nas três dimensões. Estes resultados vão ao encontro aos obtidos por Coladarci e Breton (1997) e Garcia (2017), que concluíram que a variável idade representa fator de significativa importância sobre o senso de eficácia dos professores.

No Quadro 4 são sistematizados dados da pesquisa.

Quadro 4 – Sistematização de dimensões de autoeficácia

Dimensões da Autoeficácia	Idade	N	Médias	Z	p
Eficácia nas estratégias de Ensino	23 a 35 anos	14	90.29	4.027	.026
	36 a 45 anos	16	94.13		
	46 a 54 anos	9	93.56		
	Total	39	92.62		
Eficácia na gestão da sala de aulas	23 a 35 anos	14	27.79	4.584	.017
	36 a 45 anos	16	29.00		
	46 a 54 anos	9	30.56		
	Total	39	28.92		
Eficácia no envolvimento para com os alunos	23 a 35 anos	14	36.50	3.712	.034
	36 a 45 anos	16	38.13		
	46 a 54 anos	9	39.78		
	Total	39	37.92		

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quando analisamos a influência que as variáveis sexo, situação profissional, ser professor da turma inclusiva, os apoios recebidos e a prática de atividades extracurriculares sobre as crenças de autoeficácia dos professores têm sobre o sentido de autoeficácia destes não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em suas respostas.

Por seu turno, do inquérito por entrevista, pudemos verificar que os professores conceptualizam a Educação Inclusiva de modo diferenciado, sendo, contudo, notório que a maioria destes (a exceção de dois) tem seu entendimento amparado nos princípios norteadores da prática educativa inclusiva, pois

consideram que a Educação Inclusiva se circunscreve na *Educação para todos alunos* (JOENTIEM, 1990; SALAMANCA, 1994), o que promove o respeito pelas diferenças em sala de aula e a atenção dos alunos de acordo com suas capacidades e particularidades.

No Quadro 5 são sistematizados dados da pesquisa.

Quadro 5 – Sistematização de subcategorias

Subcategoria	Indicadores	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	Total
Conceito Educação Inclusiva	Educação de alunos com problemas psicopedagógicos	4													4
	Educação para todos alunos		3	1	1	1		3	1	1	2	4	1	1	19
	Educação de alunos deficientes						1								1

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ouvimos dos professores que na sua nobre tarefa de orientar a prática educativa, visando desenvolvimento pessoal, acadêmico, cognitivo e socioemocional (CORREIA, 2010) dos alunos com NEE, busca-se a valorização de todos os alunos, ou seja, são atenciosos e imparciais, compreensivos na individualidade e conciliadores da aprendizagem entre todos, de forma a garantir oportunidades iguais para todos. Reconhecemos que se trata de uma atitude positiva, que encontra amparo em Norwich (1993 apud RODRIGUES, 2003), quando referiu que a inclusão é muito mais que uma presença física, é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança; isto é, o aluno deve sentir que pertence à escola, que deve sentir que é responsável por ele. Ademais, referiram os professores que sensibilizam os alunos para o respeito com o próximo, a harmonia, o convívio e interação coletiva; ao todo, buscam estabelecer uma atmosfera de sala de aula onde todos se sintam parte importante e útil.

Outrossim, da observação em sala de aula pudemos verificar que a maioria dos professores não está efetivamente a desenvolver a prática educativa inclusiva na escola, muito por conta do não cumprimento dos princípios fundamentais que norteiam esta filosofia de educação, com destaque para a falta de formação, ausência de serviços de educação especial na escola e apoios educativos (CORREIA, 2008).

Foi notório perceber que ocorre entre os professores o desconhecimento de recursos de apoio específicos para orientação da prática educativa, de acordo com

a especificidade da necessidade educativa especial do aluno. Alguns professores não desenvolvem a prática de atividades extracurriculares como forma de impulsionar e contribuir cada vez mais para a aprendizagem dos alunos, e ainda outros, devido a não implementação de medidas educativas de inclusão e aprendizagem para os alunos especiais, acabam se desviando do cumprimento escrupuloso do currículo e deixam que o aluno faça aquilo que mais gosta ou prefere.

Assim, urge a necessidade de se operacionalizar a medida de diferenciação curricular de nível pedagógico-curricular (ROLDÃO, 2003), ou seja, o corpo de aprendizagens comuns precisa ser ajustado às características, capacidades e habilidades do aluno com NEE, mudando-se as estratégias de ensino, incrementando-se práticas de atividades extracurriculares, apresentação de tarefas não por demais complexas como prescrito, o que possibilitará a construção de competências educativas.

Ouvimos ainda dos professores que alguns pais e encarregados de educação não se manifestam abertamente na comunicação sobre a condição particular de seu educando com NEE, o que acaba dificultando o decurso da prática educativa inclusiva do professor, precisando, deste modo, o docente adotar pessoalmente estratégias que garantam a aprendizagem do aluno sem a colaboração desejável dos pais/encarregados de educação.

CONCLUSÃO

A inclusão constitui uma filosofia de educação que promove a “rejeição escolar zero” de todos os alunos (AVRAMIDIS; NORWICH, 2002; CORREIA, 2008); a valorização da diversidade e das diferenças entre todos os alunos (AINSCOW; FERREIRA, 2003) e a necessidade de concretização de uma educação de qualidade para todos os alunos (SCHAFFNER; BUSWELL, 1991 apud STAINBACK; STAINBACK, 1999), superando paradigmas anteriores em que a exclusão e a segregação foram dominantes, não reconhecendo a pessoa com Necessidade Educativa Especial como um “Ser Humano” com direitos e oportunidades iguais de educação.

Diferentes pesquisas no âmbito da inclusão de alunos com NEE referem que os professores que manifestam atitudes positivas perante a inclusão destes alunos nas escolas e salas regulares procuram realizar a diferenciação pedagógica, fazem adaptações curriculares, respeitam a diversidade dos alunos e preocupam-se por desenvolver atividades colaborativas e participativas (AVRAMIDIS; NORWICH, 2002; JERLINDER; DANEMARK; GILL, 2010; MEMISEVIC; HODZIC, 2011; MORGADO; PINTO, 2012; OLIVEIRA; RIBEIRO; CARVALHO, 2013).

Ademais, também diferentes investigações concluíram que professores com crenças positivas de autoeficácia são aqueles que mantêm bom ambiente de sala de aula, demonstram qualidades superiores nas planificações das aulas, orientam-se de acordo as capacidades dos alunos e fazem esforços para envolver os alunos de uma forma significativa no ensino (CHACON, 2005; WOOLFOLK; ROSOFF; HOY, 1990 apud ZEE; KOOMEN, 2016; EMMER; HICKMAN, 1991; GUSKEY, 1998, STEIN; WANG, 1998).

A presente investigação se desenvolveu na escola piloto e pioneira da Educação Inclusiva ao nível da região Centro de Moçambique, a Escola do Ensino Básico dos Pioneiros, neste contexto específico, procurando analisar as atitudes e percepções da autoeficácia dos professores face à inclusão de alunos com NEE, em função de variáveis sociodemográficas e profissionais; conhecer concepções e práticas de Educação Inclusiva, ao nível organizacional e de sala aula, desenvolvidas pelos professores que lecionam nas turmas inclusivas desta escola e conhecer as principais dificuldades que os professores enfrentam no decurso da prática Educativa Inclusiva. Os resultados relativos ao inquérito por questionário evidenciaram que, de modo geral, os professores manifestam atitudes positivas face à inclusão e demonstram crenças positivas de autoeficácia perante a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Por seu turno, os resultados da Escala de Crenças de Autoeficácia dos professores Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001) evidenciaram diferenças estatisticamente significativas no sentido de autoeficácia em função da idade, sendo que foram os professores com idade entre 46 a 54 anos os que demonstraram ter sentido mais positivo de autoeficácia, resultado este que está em consonância com os de Coladarci e Breton (1997) e Garcia (2017), que concluíram que a variável idade representa um fator de significativa importância sobre o senso de eficácia dos professores.

Os resultados da entrevista semiestruturada evidenciaram que a maioria dos professores compreende a Educação Inclusiva à luz dos princípios basilares desta filosofia educativa, pois consideraram tratar-se da Educação para todos alunos (JOMTIEN, 1990; SALAMANCA, 1994) e que se desenvolve tendo em atenção à individualidade do aluno e ao respeito pelas diferenças em sala de aulas.

Registra-se ainda que os professores desenvolvem pouco a colaboração entre si e ações de interformação, o que concorre para a lenta solução das dificuldades vividas individualmente no exercício profissional, bem como ao desenvolvimento de atividades complementares, para maximizar cada vez mais as potencialidades dos alunos com NEE.

Foi notório perceber que as variáveis relacionadas com o aluno (grau de afeção da Necessidade Educativa Especial) não são do domínio e conhecimento dos

professores, sendo que diante da percepção das dificuldades do aluno em escrever ou realizar as tarefas limitam-se a deixá-lo fazer aquilo que melhor sabe ou gosta de fazer, não seguindo o que está plasmado na matriz curricular. Ainda vimos que muitos professores não conhecem os recursos materiais de apoio à inclusão em função da especificidade da necessidade educativa especial do aluno, sendo que a maioria conhece os mais comuns (livro, caderno, lápis), e é apenas com base no uso destes recursos que vão desenvolvendo sua prática educativa inclusiva.

Em futuras investigações, consideramos fundamental alargar aos professores do ensino secundário o estudo sobre as suas crenças de autoeficácia, pois são estes que recebem os alunos com necessidades educativas especiais idos da escola e dão seguimento à sua educação e aprendizagem. Será igualmente interessante conhecer os percursos académicos e profissionais destes alunos.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M.; FERREIRA, W. Compreendendo a Educação Inclusiva. Algumas Reflexões sobre experiências internacionais. In: RODRIGUES, David (org.), **Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade**. Porto: Porto Editora, 2003.

AMADO, J. **Manual de Investigação qualitativa em educação**. 2. ed., (org.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

AVRAMIDIS, E. A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special education needs in the ordinary school in one local education authority. **Educational Psychology**, n. 20, v. 2, p. 191–211, 2000.

AVRAMIDIS, E.; BAYLISS, P.; BURDEN, R. Student teachers' attitudes towards inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. **Teaching and Teacher Education**, 16, p. 277-293, 2000.

AVRAMIDIS, E.; NORWICH, B. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: Review of the literatura. **European Journal of Special Needs Education**, 17 (2), p. 129-147, 2002. DOI: 10.1080/08856250210129056

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 4. ed., Edições 70, Lda. Lisboa, Portugal, 2016.

COLADARCI, T.; BRETON, W.A. Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher. **Journal of Educational Research**, 90(4), p. 230–239, 1997.

CORREIA, L. **Inclusão e necessidades educativas especiais**: Um guia para educadores e professores. 2. ed., Porto: Porto Editora, 2008.

_____. (org.). Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo. 2. ed., Porto: Porto editora, 2010.

COSTA, A. M. **Uma educação inclusiva a partir da escola que temos**. (Relato de um seminário realizado em 11 de dezembro de 1998). Conselho Nacional de Educação, 1999.

GARCIA, F. K. **O perfil do professor de música do ensino médio e suas crenças de autoeficácia**. (dissertação para à obtenção do grau Mestrado). Universidade Federal Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil, 2017.

GARCIA, J.; ALONSO, J. Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. **Infancia Y Aprendizaje**, 30, p. 51-68, 1985.

HOY, W. K.; WOOLFOLK, A. E. Socialization of student teachers. **American Educational Research Journal**, 27(2), p. 279–300, 1990.

LARRIVEE, B.; COOK, L. Mainstreaming: a study of the variables affecting teacher attitude. **Journal of Special Education**, 13, p. 315-323, 1979.

MAROCO, J.; GARCIA-MARQUES, J. T. Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? **Laboratório de Psicologia**, 4 (1), p. 65-90. I.S.P.A, 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca: UNESCO, 1994.

WENGER, E. **Communities of practice**: Learning, meaning and identity. Cambridge University Press, 1998.

MARI ERRÊ ARRÁ: MANIFESTAÇÕES RELIGIOSAS AFRO-BRASILEIRAS E AS LINGUAGENS POÉTICAS DE AFIRMAÇÃO DO SER NEGRO

Benedito Lelio C. Costa

Vilma Aparecida de Pinho

Universidade Federal do Pará – UFPA/PPGEDUC

INTRODUÇÃO

Falarei de homens e mulheres, que antes não eram vistos como homens e mulheres, e mesmo assim teimaram ser humanos melhores. Se tinham algum medo ou complexo de inferioridade, deixaram para trás, alguns antes; a maioria, depois que os açoites cessaram e as correntes se partiram. Mas, no dizer de Fanon (2008), e concordando com ele nesse ponto, não venho armado de verdades decisivas; entretanto, com toda a serenidade, creio que é bom que certas coisas sejam ditas. Essas coisas não vou gritá-las, vou dizê-las, escrevê-las, porque me senti instigado a isso muito antes de ser assediado por dezenas e centenas de páginas que tentam enquadrar o negro como um não ser.

O negro é um homem negro; a negra é uma mulher negra, e ambos têm sido empurrados historicamente para um inferno do não-ser de onde, com inteligência e vigor cultural, estão se fazendo livres e orgulhosos por serem filhos da diáspora África-Brasil, forjando um discurso de luta contra a ideologia do colonizador, que construiu uma sociedade cheia de preconceitos e desigualdades. E enfatizando o objetivo desta pesquisa, surgiu da nossa vivência e leituras sobre a cultura afro no interior do Brasil, onde temos visto reverberar lutas do povo negro que aqui habita por dignidade, justiça e respeito ao seu ser e sua cor; pela sua memória e, principalmente, pelo exercício da sua cultura e religiosidade.

O intuito maior desta conversa, contudo, é mostrar O Mari errê arrá – manifestação cultural/religiosa afro-brasileira – como linguagem ritualística e poética, metamorfose de afirmação de homens e mulheres negras em comunidades tradicionais/quilombolas. Por isso, o problema em torno do qual este texto caminha é responder ao seguinte questionamento: como sujeitos negros, frente

ao absurdo da existência no Brasil, esculpiram para si uma nova existência a partir do ritual Marierrê?

Foi o conhecer mais sobre a cultura e a religiosidade negra expressa no Marierrê, em um vilarejo do nordeste paraense, que me levou a enxergar nela uma espécie de poética afro-brasileira de afirmação – emanada de seus ritos, cantos, ritmos e danças. Por isso, o desejo é de aprender novas vozes, ritos e olhares que ajudem a identificar formas outras de pensar e viver a identidade e a religiosidade negra e sua poética de afirmação no campo/quilombo. Depois de navegar no Navio Negreiro, ouvindo a Canção do Africano, as Vozes D'África inquietaram ainda mais meu espírito, como a fome, as correntes, aquele porão e a morte inquietavam meus irmãos negros. Dos mortos lançados ao mar o sofrimento cessava, mas ao serem aqui jogados numa úmida senzala, amontoados na estreita sala, junto ao braseiro, no chão, novamente ouvi do negro seu canto e ao cantar corria-lhe em pranto, saudades de seu torrão. Lá onde todos viviam felizes, todos dançavam no terreiro.

Então, à inquietação do espírito somou-se à inquietação do intelecto, do acadêmico: o ex-escravo, agora nos novos quilombos, calou sua fala? Esse povo, antes sofrido, terminou seu canto? O Marierrê nos mostrou que não. Se sobre esses quilombos hoje me debruço, é para tentar ouvir tais vozes, a fala, o canto, o grito, o soluço. Quero ver com que arte continua o batuque, a dança, a alegria; e enxergar em cada rito do sagrado negro um quê de afirmação e poesia. Cortejo-musical-religioso Marierrê, o que tem de poético em tuas vozes, em teus ritos? Como tuas danças, o batuque, teus símbolos dão vozes a mulheres e homens que estiveram fora da história, silenciados pelos (pré)conceitos de estética, de poética e de verdade, mas hoje afirmam sua negritude e religiosidade? Ó Mari errê arrá¹ – manifestação cultural/religiosa afro-brasileira – como tua linguagem ritualística e poética se tornou metamorfose de afirmação de homens e mulheres negras em comunidades tradicionais/quilombolas?

Sabemos que, neste raiar do século XXI, muitos dos elementos culturais trazidos pela diáspora dos povos africanos para o Brasil, quem sabe, já se perderam; de outros, é difícil encontrar rastros, pois podem ter se incorporado de tal maneira à vida nacional que impossibilita decantá-los; mas cremos que há aqueles elementos ainda atuantes que caracterizam o negro brasileiro, afrodescendentes, especialmente os que vivem nas áreas rurais, crioulos ladinos dos quilombos, que vieram de Moçambique, do Congo, da Guiné, de Angola, enfim, e que hoje têm suas identidades construídas de acordo com o modo de vida específico de uma comunidade que se constitui como resistente à escravatura

¹ Quando falado pelos habitantes de Carapajó, o termo é **Marierrê**. Mas quando cantado, o termo se torna **Mari errê arrá** na voz do povo.

de outrora e que se afirma contra a opressão e ao racismo que, infelizmente, ainda impregnam nossos tempos.

São o refúgio, a resistência, as estratégias de enfrentamento e de afirmação que foram construídos nas ruralidades mais longínquas deste imenso Brasil, para onde tantos sujeitos levaram consigo ritos, memórias e valores da cultura negra, que, em grande parte, materializam-se na realidade, a nosso ver, em forma de discursos ou atividades poéticas que nos interessam. Poesia motivada pela força da coletividade, instrumento de um processo de conscientização e resgate da memória cultural, alimentada pelos “lugares de memória”, pela riqueza cultural, histórica, religiosa e política do povo, agora comunidades tradicionais ou afro-brasileira. Isto é o que torna relevante esta pesquisa, do ponto de vista social, mas, principalmente, acadêmico.

Por tudo isso, quando mergulhamos em toda a ritualística do Mari errê arrá, tivemos como objetivo primeiro entender como, no bojo dos cortejos e ritos religiosos desta manifestação, os traços negros que se materializam em forma de cantigas/ladainhas, danças, músicas, batuques, enfim, significam o cultivo, a afirmação e a resignificação das tradições descendentes dos seus ancestrais. O que tem de poético nessas vozes e nesses ritos? Como mostrar que essas “poéticas” afro-brasileiras trazem em suas entrelinhas um discurso político, de empoderamento e contra hegemônico, formador de espíritos livres para cantar-criar-agir; desejosos por aprender-sonhar-viver; e instigados a enfrentar-lutar-resistir qualquer forma de opressão, de dominação cultural ou ideológica?

Emprestando novamente as palavras de Fanon (2008), não vimos armados de verdades decisivas, mas estamos consciente de que o negro continua à margem da sociedade, embora lutando para se fazer sujeito da História e, por meio de poéticas constrói um discurso que subverte a ordem vigente; reivindica para si um estatuto autônomo no campo instituído, questionando as injustiças sociais, orgulhando-se da sua condição de negro/negra, manifestando sonhos e crenças e focalizando o passado histórico, a ancestralidade, a memória coletiva, a tradição religiosa. E contrariando Fanon (2008) quantos aos impulsos psicológicos do negro, teorizamos que o negro e a negra ignoraram a zona do não-ser e se firmaram na posição de homem, de mulher, de sujeitos enraizados, unidos, conscientes. Nosso argumento é que ambos nunca quiseram embranquecer.

Nesse sentido, é salutar o desvelamento e a compreensão das intenções do discurso poético quilombola ou comunidades tradicionais vazadas essencialmente nas vozes e ritos que autoidentificam esses povos, hoje. Vozes e ritos estes que se bem utilizados, como discurso contra hegemônicos, podem ter como papel quebrar a uniformidade do desenho identitário opressor de classe alta branca presentes nas escolas do campo que, aparentemente, teria canibalizado o patrimônio cultural imaterial afro-brasileiro.

O Marierrê nos mostrou que os ritos da religiosidade afro-brasileira quilombola podem ser usados como provas da autoafirmação do negro em uma sociedade de máscara branca, que o negro do quilombo moderno não flerta com o ideal da branquira; e que ele (Marierrê) e seus ritos representam, não só bases fortes para a resistência e afirmação, mas também para a sistematização e manutenção ativa da memória, de resgate histórico das tradições religiosas de origem africana, uma vez que quilombo, resistência e afirmação ocupam um lugar de centralidade dentro da perspectiva de construção de uma revisão crítica da historiografia oficial, do trato com o povo negro, da importância que esses homens e mulheres têm para a sociedade e para a cultura do estado do Pará, bem como para a sociedade e cultura brasileira.

METODOLOGIA

Esta pesquisa possui o cunho etnográfico no bojo da qual fomos vislumbrar, ouvir, sentir – nos ritos, no canto, na dança, no tocar dos instrumentos – o acontecer das poéticas quilombolas e como elas produzem afirmação do homem e da mulher negra. Propomo-nos a ser mais que um simples pesquisador, nos deixando (re)contaminar por cantos, ritmos, danças e ritos que rementem ao que há de mais sagrado na vida: a libertação das correntes do não-ser e a afirmação do ser humano. As análises realizadas são do tipo histórico e dialético, que buscam enxergar a raiz e a importância dessa manifestação afro-cultural-religiosa para a afirmação do ser negro na comunidade quilombola de Carapajó, no âmbito da memória, da ancestralidade, da resistência, da afirmação da história e da cultura afro-brasileira, antes sufocadas pela ação do Estado.

A ancoragem teórica centrou-se em Todorov (1993), Skidmore (1976), Fanon (2008) e Gilroy (2001); Carneiro (1964), Querino (2014); Camarrof (2010) e Becker (1993); e Salles (2004) e Dias (2011).

O olhar epistemológico-etnográfico foi lançado em concomitância com o olhar poético sobre uma das principais manifestações culturais cametaense, a partir de uma pesquisa de campo, no vilarejo de Carapajó. Como instrumento de pesquisa utilizou-se de conversas informais com antigos moradores do lugar, acompanhamento/observação do cortejo/traslado do Rei e da Rainha rumo à casa da Guardiã dos Símbolos do Marierrê, participação em rezas, ladainha, banquetes que ocorrem durante o ritual de celebração, participação na missa de coroação do rei e da rainha. Por fim, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com a guardiã dos símbolos do Marierrê e com outros integrantes do cortejo.

Figura 1 – Os 5 símbolos que precisam ser interpretados e compreendidos no ritual do(a) Marierrê



Figura 2 – Poesia e símbolos contra hegemônicos, que precisam ser protegidos: Dona Marinete (A guardiã) o Rei e Rainha Marierrê de 2018



A preocupação da etnografia é obter uma descrição densa, a mais completa possível, sobre o que um grupo particular de pessoas faz e o significado das perspectivas que essas pessoas têm do que elas fazem. A qualidade desse tipo de pesquisa depende da qualidade da observação, da sensibilidade ao outro, do

conhecimento do contexto estudado, da inteligência e da imaginação científica do pesquisador (BECKER, 1993).

Os passos da pesquisa etnográfica seriam: a observação *in locus* (observamos, a princípio, duas comunidades quilombola: vila de Juaba e vila de Carapajó. Optamos, porém, por esta última, para que nosso objeto não se torne incomensurável), a particularização de um fato microanaliticamente relevante que represente o todo estudado (O Marierrê do Rosário e sua importância para a afirmação da identidade negra), a imersão ou convivência do pesquisador na realidade estudada (não apenas para melhor descrevê-la, mas para se deixar atravessar pela essência ritualística do objeto estudado).

Mesmo com o olhar etnográfico, propomos-nos a acompanhar processos que se complementam entre si para a reflexão sobre o “eu” e sobre o “outro”. A etnografia, assim como a História – e principalmente as duas juntas – seria uma forma de conectar os fragmentos aos quais se pode ter acesso na pesquisa empírica a um contexto mais abrangente, histórica e culturalmente determinado, que lhes confira significado” (CAMARROF, 2010), contrariando o realismo ingênuo que busca alcançar as coisas em si, despidendo-as das representações. A questão que Deleuze e Guattari (1977) nos colocam nesse sentido é: como investigar processos sem deixá-los escapar por entre os dedos, mesmo porque pesquisar etnograficamente uma realidade não pressupõe que deixemos de lado procedimentos mais abertos e mais inventivos. Mesmo que a Etnografia não possua o princípio rizomático da Cartografia, mesmo que tenha como foco a experimentação ancorada no real, buscamos fazer dela um método ou sistema acêntrico, menos para ser aplicado e mais para ser assumido como atitude.

MARIERRÊ: A CULTURA DE FAZER AFIRMAR NA VIDA COM ARTE

Para entendermos como o negro – após ter sido arrancado do seio da mãe África, acorrentado, açotado, escravizado e desterrado do seu próprio ser – deu novo sentido à sua vida, faz-se preciso, primeiro, compreendermos como a diáspora negra produziu a cultura e os atuais rituais afro-brasileiros, dos quais cuidaremos adiante. Em seguida, devemos aceitar o convite que Nietzsche (2001) nos faz, no sentido de descobrir como o ser humano participa da construção da nova ordem do mundo; como, a partir de nossa singularidade, somos capazes de organizar uma rede de significados e referências que nos ajudam a moldar a criação e recriação de nós mesmos. “O ser humano é um experimentador de si mesmo e seu espírito está em constante metamorfose” (NIETZSCHE, 2001 apud DIAS, 2011, p.13). Que homem e que mulher negra se forjaram dos encontros com os europeus e depois com os nativos da América? Quais as contribuições que os sujeitos negros em construção legaram para a cultura brasileira atual e para a afirmação sócio-cultural-religiosa do povo quilombola do Baixo Tocantins?

Não podemos pensar numa relativa homogeneidade negra ou cultural entre todos os africanos introduzidos em qualquer colônia no Novo Mundo, porque, obviamente, isso não ocorreu. Primeiro, porque os negros aqui introduzidos provinham de culturas e sociedade diversas. Segundo, era incomum que grupo de africanos de cultura específica pudessem viajar juntos – o ideal colonialista era separá-los sempre – ou se instalar juntos no Novo Mundo, o que impossibilitava a unidade cultural e étnica a partir do coletivo de negros que aqui chegavam. Mas é certo que uma cultura surgiu entre os irmãos negros que aportaram no Brasil, fosse para que homens e mulheres cativos suportassem o ônus da escravidão, fosse para que esses mesmos homens e mulheres nunca desistissem de alcançar os louros da liberdade.

Ancorados nas ideias de Nietzsche (2001), teorizamos que o povo negro viveu e vive sua vida no Brasil, “como vontade de potência, como eterno superar-se, como atividade criadora”, como alguém que quer e precisa expandir sua força, crescer, gerar mais vida, ressocializar-se, inventar-se como ser que inventa cultura. Nesse sentido, não é preciso navegar nas fracas ondas deixadas pela inacabada pesquisa de Melville J. Herskovits (1990), que o fizeram acreditar haver pontos comuns que ligavam as culturas da África trazidas para as américas, tais como a “patrilocalidade”, a “agricultura da enxada”, a “posse comum de terras” e assim por diante². Mas, para o viés da nossa conversa, uma herança cultural africana nem precisa ser definida em termos concretos. Ao nosso ver, um olhar etnográfico, cartografado e com prisma poético, que se concentre mais nos valores e desejos que motivaram os indivíduos negros a como lidar e se afirmar frente aos outros e às situações adversas a eles aqui impostas, pode ser muito mais revelador daquilo que queremos sistematizar por cultura, por conta de se fazer menos técnico e mais sensitivo.

Por essas lentes, questionamos: que traços os vários sistemas culturais vindos de África para o Brasil podem ter tido em comum, a ponto de unir os diferentes povos negros? Enxergamos pelo menos três: a resistência a ser cativo; a sua autoafirmação, tendo por base o respeito à ancestralidade; e a religiosidade. Em resumo, desses traços enxergamos a luta na qual sobrevive aqueles cujas desejos se adequam mais às exigências do meio. Este último traço pode ter servido como catalizador no processo pelo qual indivíduos de diversas sociedades forjaram nova existência, novas instituições, novas comunidades e começaram a compartilhar uma nova cultura, aquela definida por Goodenough, citado por Geertz (2017, p. 08): a “cultura que está localizada na mente e no coração dos homens”, a cultura de uma nova sociedade – a afro-brasileira – criada dentro do modelo bipartido do contato, agora África/Brasil e afro/cristão.

Essa nova cultura é móvel e se modifica ao tom e harmonia de seus criadores. E a questão de quais dos elementos ritualísticos de um lado e de outro

² Melville J. Herskovits, *The myth of the Negro past* (1941; reedição, Boston, Beacon press, 1990).

foram fielmente ou em partes transmitidos, quais se perderam, quais foram modificados e perpetuados por gerações sucessivas é que nos interessa, pois, teoricamente, os traços da cultura europeia prevaleceriam sobre a cultura afro, haja visto o discurso racista sobre a inferioridade de tudo que se referisse ao negro. Errê, arrá. O que vimos, ouvimos e sentimos vai em outra direção. Contra o discurso de menosprezo dos outros, fez diferença a vontade de intensificação de potência do povo negro, que aprendeu que viver não é apenas manter-se vivo, sobreviver; é ter desejo, vontade criadora. Mas tudo no seu devido tempo!

Sabemos que os africanos aqui no Brasil encontraram-se mutuamente com seus iguais na cor, advindos das muitas sociedades do continente negro, e também com seus dominadores. Esta é uma das razões do porquê de os negros não terem composto grupos homogêneos logo de entrada. Teorizamos, então, que só puderam transformar-se em comunidades por meio de mudança cultural, pois o que todos os negros compartilhavam na sua chegada nas Américas era a escravidão. Tudo o que os afrodescendentes possuem em termos culturais teve que ser, deste lado do Atlântico, criado/modificado por eles.

Os negros na América, inconscientemente, contestavam as teorias racistas tendo como regra não a luta pela vida, mas a luta de vidas que queriam mais vida, nutrindo-se da “vontade de potência”, emprestando o termo de Nietzsche (2001). Os negros – mesmo de diferentes origens, línguas e costumes, mas sofrendo do mesmo mal (a escravidão) – davam provas de muita humanidade e potência criadora, articulando-se e unindo-se na diferença para enfrentar (ora com violência, ora com inteligência e poesia) as barbaridades praticadas contra eles.

E o filho do deserto adusto, recordando a impetuosidade do vento, o murmúrio brando da cascata, o eco adormecido das florestas do torrão natal, angustiado pelo rigor da escravidão cruel, mortificado de pesares, uma única ideia lhe perpassava na mente, um pensamento único lhe assaltava o espírito: a ideia sacrossanta da liberdade que ele tinha gravada no íntimo de sua alma. (QUERINO, 2014, p. 18).

Foi assim que ele (o negro em resistência e potência) se tornou capaz de aprender a falar novas línguas, a empregar ferramentas e máquinas na produção do açúcar, a comandar equipes de companheiros na execução de tarefas, de cuidar dos enfermos, preparar jantares sofisticados, compor músicas e poemas, organizar formas de enfrentamento a seus opressores, liderar revoluções, fundam novas sociedades, inventam novas culturas, enfim. É preciso deixar assinalado aqui que, sobre a complexidade dessas questões, nosso entendimento é provisório e precisa ser aperfeiçoado, confirmado ou refutado por pesquisas mais pormenorizadas, mas o negro fazia uso da sua falsa a ignorância como estratégica

para sua autoafirmação, um corpo dócil, porém vivaz que quer crescer, expandir sua força, tornar-se mestre do espaço que habita.

No que tange à cultura e à religiosidade do negro no Pará, ao cruzar as informações históricas provenientes de fontes tão distintas, Salles (2004) nos leva, de maneira original, a perceber detalhes do processo aculturativo em que os negros chegaram à retenção de traços da cultura material indígena, ou à reinterpretação em que novos significados foram atribuídos a velhos elementos da cultura religiosa dos dominantes europeus, tais como as devoções e festas de santos padroeiros. O autor nos fala também da luta das comunidades quilombolas pelo reconhecimento de sua liberdade ou a de negros e mulatos que, se incorporando às bandeiras de luta de uma revolução social armada (Cabanagem), dela participaram como se fosse uma luta pela sua própria libertação. “O que o homem quer, o que a menor parcela de um organismo vivo quer é um mais de potência, desejo de expandir, poder de criar, de crescer, de vencer as resistências é o que impulsiona o movimento da vida”. (NIETZSCHE, 2001 apud, DIAS, 2011, p. 37-38)

Na busca de sua afirmação e expansão, o dia a dia da população negra no Brasil era também retratado nas suas variadas formas de organização, fossem elas de caráter beneficente, abolicionistas ou de classes exclusivas de trabalhadores negros, que se uniam em torno da mesma devoção e da mesma expressão religiosa, para ressignificar sua cultura e se ressignificar. Assim, o povo negro rapidamente se adaptava às mais diversas e adversas regiões brasileiras, como a Amazônia, e aos mais diferentes trabalhos que lhe era imposto. Salles (2004, p. 17-18) vai além, ao afirmar que:

Não se pode desconsiderar a contribuição cultural africana na Amazônia. Essa contribuição se manifesta nos folguedos populares, na culinária, no vocabulário, enfim nos vários aspectos do folclore regional. Todavia, não se pode testemunhar a sobrevivência de um culto puramente africano, pelo menos no Pará, onde a incorporação de elementos católicos e dos chamados ‘encantados’ indígenas gerou um batuque extremamente sincretizado, modernizado com influência do candomblé baiano e da umbanda do Rio de Janeiro.

É ousada a fala que faremos aqui: mas em cada quilombo moderno renascia um Palmares, um recanto onde reina a paz, a liberdade, a festa, o batuque, conforme Salles (2004), os festejos negros vêm de encontro ao cansaço e aos males produtos da opressão. Foi para sobreviver à dor da escravidão e do exílio (tanto da terra natal quanto dos familiares e amigos) que os negros trataram de se unir no novo *habitat*, harmonizando os seus ritos ancestrais, da melhor forma possível. Dessa maneira, as agremiações religiosas representavam um elo importante, por intermédio das quais os negros podiam expressar as suas necessidades de defesa

e proteção, os seus desejos de liberdade, de caridade para com o próximo, de solidariedade humana, de afirmação e de potência.

Uma das válvulas de escape foram as festas da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos constituídas por danças e batuques que não faziam parte da liturgia católica. Sendo assim, os rituais manifestados por esses irmãos chegaram, até, a ser proibidos pela Inquisição. Mesmo assim, a Irmandade conservou o sistema de coroação trazido da África, com os rituais e as procissões em maracatu, mantendo à frente dois cordões de damas de honra, os símbolos religiosos, as bonecas enfeitadas, os dignitários e, finalmente, o rei e a rainha do Congo, seguidos por músicos.

A musicalidade produzida pela batucada nos instrumentos de percussão afro-raiz, a mistura de timbres provocada na canturia mesclada nas vozes negras masculinas e femininas, o embalo e a ginga da dança performatizada por corpos sinuosos como que em transe, tudo isto intrometido em um ritual religioso que contagia pela beleza de sua execução; pela força da cultura de um povo; pelos efeitos que tem produzido na História dos quilombos, da religiosidade nacional e do Brasil enquanto riqueza patrimonial. E no dizer de Paula Cristina Vilas³, tal patrimônio afro-brasileiro não é incolor, é de negros e pobres, que o construíram como resistência a uma ordem hegemônica.

Figura 3 – Corpos e instrumentos que tocam, cantam e dançam a arte da vida. Errê, Arrá!



³ Em artigo publicado na revista Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 11, n. 24, p. 185-197. jul/dez. 2005, com o título “A voz dos quilombos: na senda das vocalidades afro-brasileiras”.

Figura 4 – A vida e a arte caminham sob a proteção de seus ancestrais



O Marierrê, em uma descrição breve e preliminar, é uma invenção ladina do negro e sua incrível capacidade de transformar sobras em obras de arte. De acordo com os moradores de Carapajó, aos negros quando escravos da fazenda Carmelo (primeiro nome do lugar), não era permitida a entrada na igreja, não podiam celebrar sua religiosidade em qualquer parte da fazenda, não podiam alimentar-se da boa comida que preparavam. Mas em um dia especial do ano, no Natal, após as comemorações, os cativos conseguiram junto aos senhores um dia de folga para festejar e preparar uma ceia com as sobras dos animais abatidos, ervas nativas, um tanto do tempero afro. Escolheram para ser a padroeira desse momento a Virgem do Rosário e em nome dela o banquete se torna cortejo, um rito cultural tão poderoso (regado a comida, bebida, batuque, canto e dança), que contaminou os senhores e a igreja com sua beleza poética.

Hoje são os pares reais (rei/rainha, príncipe/princesa), compostos por crianças negras de idades entre 11 e 14 anos que, vestidos a caráter e com símbolos nas mãos, saem – nos dias e noites de 24, 25, 26 de dezembro e no dia 05 de janeiro, ao som de caixas, tamborins, pandeiros e maracás – em cortejo pelas ruas de Carapajó, que são exaltados e seguidos por uma multidão, juntamente com os símbolos que carregam.

Figura 5 – Feijoada de Mocotó: um símbolo da culinária negra, a sobra que se tornou paixão



Figura 6 – Maniçoba: uma deliciosa mistura do encontro afro-indígena



O Marierrê como contra-discurso e como fator de afirmação do negro frente a uma sociedade outrora euro-cristã, em pensamento e atitude, é importante porque “tá ligado à questão dos escravos”. Então, todo o ritual, a manifestação que faziam era para mostrar

exatamente a questão da liberdade, nesse dia eles tinha a oportunidade de mostrar que estava vivos, exatamente por isso que eles trazio aquela representação do rei e da rainha... porque no símbolo pra vida deles, dos escravos, o rei era considerado aquela pessoa [...] que devia ser respeitado, honrado, aí eles colocavo o rei e a rainha exatamente pra representar de alguma forma a vida que eles vivia⁴.

Isso também pode significar que o negro ainda escravo se mostrava firme na resistência e manutenção da sua dignidade, ao respeito às suas tradições, aos símbolos que davam sentido à sua vida: honra, respeito e reverência aos reis e rainhas das tribos de onde foram arrancados. Conseguido ritualizar e manifestar a vivacidade de seus valores, o negro passa a fazer reverberar sua religiosidade, sua potência criadora dentro de uma nova cultura.

Mas para o leigo ou para o dominador vendado às fronteiras que separam os ritos católicos dos ritos de matiz negra são praticamente invisíveis, pois a narrativa pelo negro criada é justamente poética nesse sentido, por deixar acreditar que ele sucumbiu inteiramente ao cristianismo, ao catolicismo.

Figura 7 – Estruturas Simbólicas em Paralelo



⁴ Fala colhida em uma entrevista/conversa realizada com a moradora B (negra), no dia 30 de março de 2019.

Figura 8 – Inversão daquilo que era baixo e se tornou alto



Com a permissão do senhor, o negro começou a festejar nas ruas e, enlaçados no cordão do Rosário e com a veste apropriada, continua seu batuque, canturia, adentra a igreja com sua negra acompanhada. Errê, é ladino esse povo negro! Criou uma manobra bastante revolucionária, assim, dilubriu o coronel, botou de joelhos o vigário. Arrá, inventou um traslado e não foi contrariado, ganhou respeito como a Virgem Maria. Sim, o negro pós- modernizou o ouvir missa, firmou-se na igreja e na sociedade com maestria e poesia.

Conteúdo positivo para Geertz (2008), conhecimento positivo para Stuart Hall (2008), na perspectiva desconstrutiva que coloca visões e conceitos racistas a racialistas “sob rasura”, cujo sinal é (X) indicando que ele não serve mais, não são “bons para pensar” e se não buscarmos maneiras de suplantarmos, de substituí-los, continuaremos a pensar ou a ler o mundo a partir deles. Derrida apud Hall (in SILVA, 2014, p. 104) descreve essa nova abordagem do pensar como “pensando no limite”, como “pensando no intervalo”, entre a inversão daquilo que era baixo e se tornou alto [...] e a emergência repentina de um novo conceito, um novo pensar e agir que não se deixa mais – que jamais se deixou – subsumir pelo pensamento anterior. A identidade e o jeito do ser negro no quilombo hoje é um desses conceitos que operam “sob rasura”, no intervalo entre a inversão e a emergência.

Em Carapajó, o povo de descendência negra atualizou os ritos do Marierrê aos cultos na Igreja Católica com a entronização de símbolos, mas aos modos da cultura afro, em um processo de ressignificação da vida no contexto de exclusão que busca nas expressões de seus ancestrais e nos ritos/discursos religiosos outros modos de vida. A identidade da sacralidade ali parece ser católica, mas é outra coisa, que forjou um rizoma de híbrido com outro e se transforma naquilo que se pode fazer/ser Mari errê.

Uma festa, um culto à rainha e ao rei, uma representação simbólica para mostrar que o negro está vivo, uma expressão religiosa, uma devoção católica à santa dos negros. Errê! Arrá! O Marierrê é tudo isso e mais que isso. Por isso, esse movimento negro que se choca com a liturgia católica se tornou um cortejo de uma beleza ritualística, de uma importância histórico-cultural e de uma poética a pulsar no quilombo, de uma importância inestimável.

RESULTADOS E CONCLUSÕES

Em suma, não quis tratar, no que ficou dito, apenas de quilombos de “palavras poéticas”, pois a poética quilombola nasce do ser negro. Trata-se, O Marierrê, de uma poética que não emerge para uma reflexão sobre as convenções literárias, mas para provocar tensão dialética entre as estruturas estabelecidas e a afirmação do discurso dos subalternizados que enfrentam os processos seculares de exclusão racial, de cidadania, de direitos humanos, fazendo aflorar a subjetividade do negro rumo a uma cultura de conquistas, de resistência e de negociação de espaços na sociedade e no imaginário social. Poética de resistência por ir contra todos os padrões instituídos pela poesia europeia-branca, não no sentido de formar um gueto, mas como instrumento de luta pela afirmação e pelo reconhecimento social.

Em Carapajó, essa poética está no homem, na mulher, na criança, no velho, no jeito de cada um desses sujeitos manifestarem sua negritude, cantando seus banguês; dançando seus sambas de roda; contando suas memórias em momentos de conversas; cultuando com reza, batuques e oferendas suas divindades ou rememorando sua ancestralidade. Ora ela – a poética – é feminina, ora é masculina; ora ela “cumeça lá na roça, no prantil, ora nas batida das caxa, porque a batida do samba é pra dançá, pra ir sortando a dor; ora ela serve pra afruxá o arrocho do peito, na canturia”. Ora! O que se hegemonizou chamar de folclore ou cultura popular negra, chamamos de poética afro-brasileira quilombola.

Vi no Marierrê uma festa que envolve cortejo, batuque, dança, canturia e ritos religiosos. É um daqueles elementos cultural e/ou religioso que caracterizam o negro brasileiro, afrodescendentes, especialmente os que vivem nas áreas rurais, crioulos ladinos dos quilombos, que vieram de Moçambique, do Congo, da Guiné, de Angola, enfim, e que hoje têm suas identidades construídas de acordo com o modo de vida específico de uma comunidade que se constitui como resistente à escravidão de outrora e que se afirma contra a opressão e ao racismo que, infelizmente, ainda impregnam nossos tempos. O Marierrê reflete a resistência, as estratégias de enfrentamento e de afirmação que foram construídos nas ruralidades mais longínquas deste imenso Brasil, para onde tantos sujeitos levaram consigo ritos, memórias e valores da cultura negra, que em grande parte, materializam-se na realidade em forma de discursos ou atividades poéticas e destruíram um *status quo*.

Poesia motivada pela força da coletividade, instrumento de um processo de conscientização e resgate da memória cultural, o Marierrê arrá ora é um canto que exulta liberdade, ora é um cortejo de vassalagem a símbolos, indumentárias, da música e da dança negra, ora é um ritual que demonstra a força da cultura e da religiosidade afro-brasileira frente aos ritos cristãos do catolicismo. Ora, o Marierrê é um discurso político-poético que subverte a ordem vigente, por meio do qual o ser negro questiona as injustiças sociais, orgulha-se da sua condição de negro/negra, manifesta crenças, ancestralidade e memória coletiva. Tradição religiosa construtora de homens, mulheres, sujeitos enraizados, unidos, conscientes, enfim, posição de quem nunca quis embranquecer, para conseguir que o reverencie. O que o povo negro tem feito em Carapajó com seu Marierrê é dizer sim à vida, reconhecer que nada é fixo e se for preciso, deve-se destruir para criar. Encerramos, assim, com Nietzsche (2001), para quem “os criadores são aqueles que se tornam, eles mesmos, o presente que não cessa de se desconstruir para se reinventar” e se reinventando, reinventam a cultura, a vida, fazendo delas uma só arte.

REFERÊNCIAS

- BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Ed. Hucitec. 1993.
- CARNEIRO, Edison. **Ladinos e Crioulos (Estudos sobre o negro no Brasil)**. Editora Civilização Brasileira S.A. Rio de Janeiro, 1964.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Kafka: Por uma Literatura Menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche, vida como obra de arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2011.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.
- NIETZSCHE, F. **Obras Incompletas**. São Paulo: Abril Cultural, 2001.
- QUERINO, Manoel. **O Colono Preto como Fator da Civilização Brasileira**. Coleção Autoconhecimento Brasil, Bahia, 2014.
- SKIDMORE, Thomas E. **PRETO NO BRANCO: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Tradução de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- TODOROV, Tzvetan. **Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana**. Tradução Sérgio Góes de Paula. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, v. 2, 1993.

DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E SUSTENTABILIDADE NA PERSPECTIVA DO POVO KANINDÉ DE ARATUBA – CEARÁ - BRASIL

Luana Mateus de Sousa

Universidade Federal do Ceará - UFC

Alexandrino Moreira Lopes

Sinara Mota neves de Almeida

Elcimar Simão Martins

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

INTRODUÇÃO

Durante muitos anos, a população indígena se deparou com diversos desafios, dentre eles o de garantir uma educação de qualidade para seu povo, que atendesse às suas demandas. Com a inclusão dos artigos 231 e 232 na Constituição Federal de 1988, a população indígena passou a ter os mesmos direitos de cada cidadão brasileiro, como, por exemplo, acesso aos serviços básicos de saúde e educação.

Entretanto, apesar da oferta da educação escolar dos povos indígenas estar contemplada pela Constituição, a forma como essas políticas são implementadas pode ocasionar perdas culturais, como a língua, crenças e costumes. No que concerne à relevância da valorização dos saberes tradicionais a respeito da sustentabilidade, deve-se reconhecer as comunidades indígenas como de grande valor cultural e de conhecimentos, uma vez que estes povos utilizam a natureza para sua subsistência por meio do cultivo da terra. Dessa forma, as comunidades indígenas são fontes valiosas de saberes sobre a utilização sustentável dos recursos naturais visando à sustentabilidade.

Diante disto, o presente estudo se propõe a analisar as práticas pedagógicas dos professores indígenas e sua relação com a sustentabilidade. Refletindo a respeito da temática investigada, utilizou-se de uma abordagem qualitativa. Para obtenção de informações sobre a educação escolar indígena e a percepção dos docentes, realizaram-se entrevistas com cinco docentes indígenas e o líder da comunidade, com a finalidade de compreender aspectos relacionados ao processo educacional. As entrevistas foram fundamentais para o desenvolvimento da presente investigação,

pois possibilitaram uma reflexão acerca das práticas educacionais indígenas e sua relação com a sustentabilidade.

POVO KANINDÉ DE ARATUBA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

No decorrer de seu processo histórico, as comunidades indígenas vêm organizando, armazenando, expressando e transmitindo seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural, proporcionando, assim, o desenvolvimento de valores, concepções e práticas próprias que foram transmitidas e enriquecidas a cada geração. Essa capacidade de observar e experimentar possibilita a definição de métodos adequados e a construção de um valioso acervo de informações e reflexões sobre a natureza, a vida social e os mistérios da existência humana (LIMA, 2007).

Na comunidade indígena dos Kanindé de Aratuba não é diferente; a memória de seus antepassados é preservada por meio de uma resistência autônoma em defender sua cultura e manter viva a memória ancestral e cultural de seu povo. A natureza é apresentada como elemento fundamental para a sobrevivência, uma vez que a comunidade indígena utiliza deste recurso para caça, plantação para subsistência e cultivo de espécies consideradas como medicinal. A referida comunidade é localizada no município de Aratuba, um dos treze municípios que compõem o maciço de Baturité, distante aproximadamente 120 quilômetros da capital do estado do Ceará.

Segundo dados do Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena – SIASI – em novembro de 2018, a comunidade de Fernandes possuía 1.300 habitantes, incluindo descendentes de índios e não índios, sendo constituída por 280 famílias. Se considerados apenas os indígenas aldeados identificados como descendentes dos índios Kanindé, esse número passa para 942 membros, correspondendo a 240 famílias nativas, em média (SIASI-DISEI, 2018).

Em seus estudos, Gomes (2012) destaca que os principais núcleos familiares que compõem os Kanindé são dois: os Francisco e os Bernardo. O autor destaca que os Francisco são identificados como habitantes da serra de longa data, estando ali desde 1874. Já os Bernardo são provenientes da Gameleira, localidade próxima à serra do Pindá (sertão de Canindé), identificados na oralidade como tendo chegado ao Sítio Fernandes em épocas de grandes secas, notadamente a de 1915. No entanto, permanecem vários outros núcleos familiares importantes para a sociogênese dos Kanindé, com distintas trajetórias históricas que se incorporaram nas duas principais famílias, sobretudo por meio de alianças matrimoniais (GOMES, 2012).

No caminhar dos Kanindé incorpora-se a memória indígena de distintas lutas camponesas, de mobilizações étnicas ao longo de várias gerações, além da luta em torno da posse da terra, onde estão desde 1874, uma herança deixada por

intermédio de uma escritura pública pelas gerações mais velhas. Na compreensão de Gomes (2012), diferentes fatores contribuíram para esta ascensão indígena na comunidade, dentre eles o posicionamento dos indígenas frente à busca pelo processo de ressignificação do passado no presente. Uma história por muito tempo negada subverte no desejo de que passe a ser afirmado. E, nessa perspectiva, a forma como os indígenas sobrevivem por meio da natureza ganha sentido e significado, associados em uma construção de uma memória social indígena que se quer lembrada e se faz presente.

Nesse sentido, a natureza ganha sentido pelo uso de plantas que são consideradas essenciais para sobrevivência humana. Plantas com características medicinais ganham cada vez mais importância em nossa sociedade, não só na medicina, mas para alimentação, vestimentas, nos combustíveis, como em outros bens materiais (MINNIS, 2000), possibilitando, assim, novos olhares para os saberes dos povos indígenas sobre a utilização, manuseio e preservação destas espécies.

Interligar conhecimentos tradicionais com conhecimentos curriculares é um dos desafios da atualidade. De acordo com Pimenta (2012), o ato de ensinar é uma atividade social complexa realizada entre seres humanos que se modifica por meio da interação entre educador e educando, inseridos em contextos culturais, sociais e institucionais diferentes, possibilitando diversos desafios na forma como ensinar, além de oportunizar mudanças nos sujeitos envolvidos.

Os desafios educacionais se modificam e se ressignificam com o passar do tempo, e na educação escolar indígena esses desafios são enfrentados desde o processo de colonização. De acordo com Quaresma e Ferreira (2011), a educação chegou para os povos indígenas como uma realidade desconhecida e imposta pelos colonizadores europeus. No entanto, esses povos sempre tiveram seus mecanismos próprios de transmitir conhecimentos e de se socializarem, sem precisar passar por salas de aula e por um professor para educarem seus membros.

Ao longo dos anos, os povos indígenas enfrentaram diversas lutas, dentre elas para garantir seu território, para manter viva sua língua, seus costumes e seus conhecimentos. Após muitas reivindicações, estes povos conseguiram reconhecimento pela primeira vez nos artigos 231 e 232 da Constituição Federal de 1988, a saber:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos

recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivadas com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, *ad referendum* do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa-fé.

§ 7º Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, §§ 3º e 4º. Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo (BRASIL, 1988).

Com a criação destes dois artigos, os indígenas passaram a ter um pouco de visibilidade em sua organização social, crenças e tradições (BRASIL, 1988), bem como o direito a uma educação que incorporasse e valorizasse seus conhecimentos, de forma a atender as demandas dos povos indígenas, promovendo uma educação intercultural e bilíngue, com metodologias próprias de aprendizagem. Dessa forma, a educação escolar indígena precisa considerar as diferentes maneiras de educar, uma vez que na contemporaneidade nacional existem aproximadamente 210 sociedades indígenas com organização social, aspectos políticos e econômicos próprios, pensada e recriada em cada localidade de acordo com suas vivências

(QUARESMA; FERREIRA, 2011). Assim, a escola indígena deve estar ancorada no reconhecimento ao inacabamento e à incompletude, próprios do ser humano, valorizando os conhecimentos de mundo e a importância desses para o desenvolvimento de um processo de educação libertadora (FREIRE, 1967).

De acordo com o autor indígena Santos (2006), a educação indígena acontece durante todo o ciclo de vida desse povo e é representada por sua trajetória, por aquilo que ele vivencia. Acrescenta ainda que a educação indígena deve promover o respeito ao outro, o que acontece primeiramente pelo respeito a si próprio, por meio do conhecimento de sua história, de seus valores e do vínculo com o passado, que, por sua vez, é a herança da pessoa e a certeza de sua identidade. O autor destaca que sonhar é um exercício de liberdade do espírito. Assim, educar é fazer o indígena sonhar.

Nesse sentido, é importante pensar no papel da Escola de Ensino Fundamental e Médio Manuel Francisco dos Santos pelo olhar dos constituintes dessa comunidade; a partir disto, questionamos aos docentes a respeito do papel da escola indígena e o que a diferencia das demais escolas. Na visão dos professores, a escola possui o papel de formar cidadãos para atuarem na comunidade e lutarem pelos direitos indígenas:

É uma questão bem complexa em relação quando a gente fala na própria escola e de um termo geral, a escola indígena hoje ela se destaca no maciço de uma certa forma até pelo que é trabalhado aqui. Quando recebemos outra escola fica evidente a forte relação da escola com a comunidade na formação dos nossos alunos. Recentemente a gente fez um cálculo e 60% dos alunos que já concluíram aqui, ingressaram na universidade. Qual é agora o nosso lema? Esses alunos estão se formando e quando se formarem, retornem para a aldeia, onde irão trabalhar. Nossa aldeia está ficando pequena, teremos que nos expandir. A questão cultural da própria comunidade é muito forte também dentro da escola. Nós percebemos que em outras escolas, por exemplo, quando você trabalha geografia você começa estudar os outros continentes para chegar até a América, às vezes esquecem as próprias raízes da comunidade onde as escolas estão inseridas. Nós não, trabalhamos nossa essência, ponto fundamental porque são daqui que estão saindo e que vão sair as novas lideranças que vão manter essa estrutura, não digo da escola em si, mas da comunidade e saúde, porque em todos esses setores praticamente a organização se dá pelas lideranças e pela comunidade (REGINALDO KANINDÉ, 2019).

Para o professor de História Suzenilson, o maior diferencial da escola está nas metodologias utilizadas para garantir o conhecimento e valorização da identidade indígena:

uma proposta curricular como essa escola tem, que é de abranger o entorno da escola e a comunidade no geral. São vários fatores que atuam na escola, desde o professor, o diretor, o coordenador, os alunos, os pais dos alunos, as lideranças. É um modo diferente de funcionamento, por dizer assim, da escola regular que tem lá fora, apesar de ser uma escola estadual (SUZENELSON KANINDÉ, 2019).

Na visão de Paulo Kanindé, professor de Ciências, a escola está além de seus muros:

A escola indígena não é, não está em quatro paredes. A comunidade indígena em geral é uma escola. Eu estava trabalhando medicina tradicional, vou levar para onde? Vou levar para a casa da rezadeira, para o horto, vou trabalhar alguns erros e tentar falar sobre as coisas que temos no museu. Quando eu falo dos artesanatos, eu os levo para os artesões, né? Quando a gente vai ter aulas teóricas, quatro paredes, mas temos aulas práticas que é a saída dessas quatro paredes e levar eles para ver o que acontece em tempo real e isso é feito pela benzedeira, pelo Pajé, pelo cacique e também pelos artesões que existem dentro da Aldeia (PAULO KANINDÉ, 2019).

O depoimento dos docentes vai ao encontro das concepções do currículo descrito no Projeto Político Pedagógico da escola, que busca torná-la um espaço propício à criação de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento do educando, favorecendo o crescimento intelectual e tornando-o agente que poderá contribuir nas tomadas de decisões e nos processos de emancipação da comunidade e da sociedade, por meio de uma “educação libertadora que respeite as diferenças e limitações de cada ser, que transforme o indivíduo indígena em sujeito do seu próprio desenvolvimento, conhecedor e operador da realidade que o cerca” (CEARÁ, 2015, p. 6).

A percepção da necessidade de um currículo diferenciado possibilitou a inserção de quatro eixos temático no currículo da escola indígena Manuel Francisco dos Santos, sendo eles:

EIXO I: Linguagem, língua oral Kanindé, artes, expressões culturais indígenas e espiritualidade;

EIXO II: Matemática, Etnomatemática Indígena e compreensão de espaços e medidas tradicionais;

EIXO III: Ciências da Natureza, saberes Indígenas e sua encantarias; **EIXO IV:** Ciências humanas, Cultura e sociedade indígena, legislação e política indígena. História, Geografia, Direito, Legislação e Política Indígena. (CEARÁ, 2015, p. 6).

Cada eixo aborda uma temática, possibilitando um currículo diferenciado que engloba os saberes e práticas indígenas, estimulando os educandos para uma aprendizagem dos conteúdos interligada à dinâmica da comunidade. De acordo com Macedo de Sá (2015, p. 11), essa ideia vai ao encontro de desenvolvimento dos chamados etnocurrículos e de etnoaprendizagens que “propõe desconstruir a noção colonizadora de que currículos e gestão da aprendizagem nas instituições educacionais seriam artefatos e pautas pedagógicas legitimadas tão somente por especialistas e por autoridades educacionais asseguradas por aparelhos ideológicos institucionalizados”. Nesse sentido, o currículo educacional possibilita a logística de formação, expressando significados que possibilitam a valorização do aprendido.

A importância destes eixos é tanta que são descritos nas falas dos professores como um apoio para a concretização da missão da escola, de sua função social e conhecimento sobre a comunidade.

Antes, o nosso Projeto Político Pedagógico era voltado para uma escola comum, tinha um currículo de matemática, embaixo algumas ações referenciadas, mas a questão indígena não era tão fortificada. Após a reformulação junto com os Pitakajá [Licenciatura Intercultural Indígena Pitakajá, específica para indígenas pertencentes às etnias Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé], que se formaram na UFC. Nosso PPP foi transformado em eixos; foram feitos 4 eixos e dentro desses 4 eixos a gente conseguiu colocar tudo aquilo que nós acreditávamos e acreditamos ser necessário tanto para a questão indígena como para a questão curricular normal. Então o PPP na escola indígena hoje traz duas bases, a base curricular comum e a base direcionada à questão indígena (REGINALDO KANINDÉ, 2019).

Os eixos são uma proposta curricular da escola e são voltados diretamente para as relações da comunidade, não somente da medicina tradicional, mas de todas as áreas da cultura que tem na comunidade. E aí é tudo feito por meio da proposta curricular: as aulas de campo e os intercâmbios, que são feitos com as aldeias das redondezas. E aí a gente vai se agrupando nessa formação do projeto político pedagógico da escola (SUZENALSON KANINDÉ, 2019).

Desse modo, compreende-se que o intercâmbio de vivências entre comunidade, escola, demais instituições e membros externos possibilita a realização de práticas e discussões e estimula um empoderamento sobre seus direitos e como deve ocorrer a busca destes, conforme destaca Macedo de Sá (2010, p. 11-12):

É fundamental ressaltar que não basta afirmar *autonomias curriculantes*, faz-se necessário nesta altura de lutas

por reconhecimento, direitos e afirmação cultural na educação, mobilizar competências criadoras de autonomias emancipacionistas, fundamentadas em aportes filosóficos, epistemológicos, antropológicos, estéticos e político-pedagógicos, bem como inserções em práticas capazes de ajudar a empoderar atores sociais, sobretudo aqueles silenciados por uma educação historicamente autocentrada e excludente, tomando como problemática a distribuição social dos conhecimentos eleitos como formativos.

Nessa perspectiva, os educandos se constituem como atores sociais na busca pela garantia de seus direitos. Para o líder da aldeia, Cícero, a escola e as diversas discussões permeadas nesse ambiente possibilitam a oportunidade que os mais velhos não tiveram de se inserirem em ambientes nunca imaginados, como, por exemplo, na área jurídica.

A nossa escola não é uma escola convencional, ela é uma escola mais comunitária, uma escola diferenciada, nós consideramos a própria comunidade como uma escola viva. Qualquer uma das lideranças da aldeia é um professor lá dentro também; a diferença é que nós vamos passar nosso conhecimento, nossa história, nossa cultura. Eu vejo a escola como aquilo que nós não tínhamos, mas que nossos descendentes têm a oportunidade de ter e de conhecer um outro lado do mundo, principalmente para nós que vivíamos só dentro da comunidade, de casa para o roçado e não íamos para outro lugar. Hoje, através do estudo, novos olhares vão se abrindo, assim como de reconhecimento de que nós índios somos capazes também de ser o médico, de ser o doutor advogado, de que somos capazes de ser tudo aquilo que ninguém pensava que seríamos capazes de ser (CÍCERO, 2019).

Essa organização curricular e a parceria promovida entre escola, comunidade e membros externos são elementos descritos por Evânia, diretora da escola, como o maior diferencial da escola indígena dos Kanindé, tendo em vista que seu objetivo é o de promover uma educação de valorização da cultura interligada com conhecimentos curriculares de formação cidadã, que estimulem os jovens Kanindé a se lançarem em lugares nunca antes imaginados.

O diferencial é a nossa cultura, a nossa vivência, a nossa espiritualidade. Nós sempre estamos trazendo a história dos povos indígenas do Estado do Ceará e destacando a nossa história e isso já faz parte do diferencial. Vivenciamos o nosso esporte que é a lança, o cabo de guerra, a gente conta a história de todo os povos

do Ceará, a arte que nós utilizamos, as pinturas indígenas, o toré, que é a nossa religiosidade, então isso tudo faz parte do diferencial da nossa escola indígena. Nosso PPP tem nossa especificidade, que a gente trabalha tudo, a matemática, fazendo a medida dos campos, a quantidade de milhos que a gente coloca no plantio, tudo isso é o diferencial. É isso que é importante pra gente, e a gente nunca irá deixar morrer (EVÂNIA KANINDÉ, 2019).

A fala da educadora demonstra a relevância atribuída pelos Kanindé à forma como a educação escolar intercultural e bilíngue é valorizada, promovendo um ensino que respeita os saberes tradicionais da comunidade. A inserção da escola na comunidade possibilitou o desenvolvimento da sustentabilidade por meio de um processo de ensino e aprendizagem contextualizado com a realidade dos indígenas Kanindé, servindo também como suporte metodológico para valorização da cultura e memória indígena (CEARÁ, 2007).

A escola indígena dos Kanindé se configura como um local de aprendizagens variadas, trocas mútuas de valores e conhecimento diversos. Essas relações estabelecidas entre escola e comunidade fazem com que a primeira desenvolva um papel de inclusão e valorização do outro para uma melhor socialização e respeito às diferenças e promoção de práticas sustentáveis por intermédio da relação estabelecida entre escola e comunidade, por meio das aulas de Ciências, História e nas atividades de valorização a cultura e memória indígena, em que os conteúdos curriculares são ensinados de forma que destaque os elementos presentes na comunidade e sua relevância, promovendo, assim, a importância de ações sustentáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre a educação escolar indígena com os docentes da Escola Manoel Francisco dos Santos constatou-se que a perpetuação da história indígena se configura ainda como um artifício fundamental para a aprendizagem. Essa relação estabelecida entre escola e comunidade faz com que aquela seja e admita um papel de inclusão, resgate e valorização do outro para uma melhor socialização e respeito às diferenças. Desse modo, os resultados deste estudo demonstraram que a escola indígena se constitui como elemento fundamental para o resgate da memória e cultura indígena, possibilitando aos discentes o conhecimento sobre sua história e o conteúdo ensinado nas disciplinas e o desenvolvimento de práticas sustentáveis.

Por fim, a realização deste estudo se caracterizou como imprescindível para a promoção do reconhecimento e da valorização das questões associadas ao currículo escolar, uma vez que a escola indígena assume um importante papel nesse processo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 168 p. (Série Legislação Brasileira).

CEARÁ. **Fruto que brotou da luta pela terra:** Povo Kanindé – Aratuba e Canindé. Fortaleza: Importec, 2007.

CEARÁ. Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos. Povo Kanindé. **Projeto Político Pedagógico.** Sítio Fernandes, Aratuba-CE, 2015.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. FUNAI - FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO - FUNAI. Brasil – Terras Indígenas, disponível em: <<http://www.funai.gov.br/>> Acesso em: 20 set. 2018.

GOMES, A. O. **Aquilo é uma coisa de índio:** objetos, memória e etnicidade entre os Kanindé do Ceará. 322 f. 2012. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, UFP, Recife. 2012.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010:** características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

LIMA, T. C. S; MIOTO, R. C. T. Procedimentos Metodológicos na Construção do Conhecimento Científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, UFSC, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 3745, 2007.

MACEDO DE SÁ. S. M. **Etnocurrículo, etnoaprendizagens:** a Educação referenciada na cultura. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SANTOS, G. L. **O Índio Brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade LACED/Museu Nacional, 2006.

COOPERAÇÃO EDUCACIONAL NO SUL GLOBAL: AS BOAS-PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM CABO VERDE

Florenço Mendes Varela

Universidade de Cabo Verde (Uni-CV)

INTRODUÇÃO

Estamos, cada vez mais, numa sociedade onde emergem novas formas de olhar para os fenômenos educativos: assistimos à emergência de um novo paradigma de educação e aprendizagem ao longo da vida, conforme o Marco de Ação de Belém (UNESCO, 2010), que ultrapassa as fronteiras tradicionais que delimitam os espaços e tempos formais de aprendizagem escolar, fazendo apelo a novas teorias e modelos de educação e de formação, com realce para a Educação de Adultos.

Historicamente voltados à instrução das crianças, os sistemas educacionais que se estruturaram ao redor do mundo priorizaram, em grande medida, os processos formativos desses sujeitos, deixando de considerar a «Educação de Adultos como um direito de todos, com valorização de temas relacionados a diversidade cultural, cultura da paz, educação para a cidadania e desenvolvimento sustentável», conforme evidenciado na IV Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em Hamburgo, em 1997.

A Agenda para o Futuro apresenta o vasto e complexo campo da aprendizagem de adultos decorrente da concepção trabalhada ao longo da Conferência, apresentando temas, dos quais emergem metas específicas a serem perseguidas a partir da V CONFINTEA. São eles: Aprendizagem de adultos e democracia: os desafios do século XXI; A melhoria das condições e da qualidade da aprendizagem de adultos; A garantia do direito universal à alfabetização e à educação básica; A aprendizagem de adultos, igualdade e equidade de gênero e o empoderamento das mulheres; A aprendizagem de adultos e as transformações no mundo do trabalho; A aprendizagem de adultos em relação ao meio ambiente, à saúde e à população; A aprendizagem de adultos, cultura, meios de comunicação e novas tecnologias de informação; A aprendizagem para todos os

adultos: os direitos e aspirações dos diferentes grupos; Os aspectos econômicos da aprendizagem de adultos; A promoção da cooperação e da solidariedade internacionais (UNESCO, 1997).

O Marco de Ação de Belém (UNESCO, 2010) expressa as conquistas e os avanços conseguidos, deixando claro que os participantes da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), cujo tema central foi “Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da educação de adultos”, estiveram cientes dos desafios globais consubstanciados no que propugna uma visão holística da educação e aprendizagem ao longo da vida como imperativos para o alcance da equidade, inclusão social, redução da pobreza, construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento.

Os desafios globais para Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente no Brasil, em Cabo Verde, na Guiné-Bissau e em São Tomé e Príncipe, consubstanciam, no essencial, numa visão holística da educação e aprendizagem ao longo da vida como “imperativos para o alcance da equidade, inclusão social, redução da pobreza, construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento” (UNESCO, 2010).

1 EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM CABO VERDE: CONTEXTO HISTÓRICO E INTERFACES COM OS MARCOS INTERNACIONAIS

Durante a época da colonização, o ensino em Cabo Verde estava voltado às crianças mais privilegiadas, ficando a grande maioria da população fora do Sistema Educativo, e os adultos não tinham acesso ao ensino escolar. A taxa de analfabetismo, quando da independência, em 1975, era de 61,3%, e o ensino público tinha uma abrangência muito reduzida. Com a independência, a sociedade cabo-verdiana passa por grandes transformações de ordem política, econômica, social e cultural. Uma das prioridades estabelecidas pelo governo foi a educação.

A Alfabetização e Educação de Adultos começa por fazer parte do Sistema Educativo, com a criação de um departamento governamental de Educação Extraescolar que, pouco a pouco, ganha autonomia, tornando-se num Subsistema de Educação Extraescolar. Na verdade, fazia-se sentir a necessidade urgente de aumentar a participação da população na luta contra o subdesenvolvimento e uma das formas mais eficazes era e continua a ser, a melhoria das capacidades educativas da população cabo-verdiana. É assim que Alfabetização e Educação de Adultos definem a sua identidade, tomando a forma de campanhas sucessivas em nível nacional, que visavam diminuir, rapidamente, a taxa de analfabetismo, então bastante elevada.

Para contextualizar historicamente a Educação de Adultos em Cabo Verde e sua interface com os marcos internacionais, convém realçar que Cabo Verde é um dos raros países que desenvolveu uma política de educação e formação de adultos original, com uma continuidade notável, um Subsistema de Educação Extraescolar, paralelo e equivalente ao Subsistema de Educação Escolar, com um currículo e um programa específico, um sistema de reconhecimento, validação e certificação das competências adquiridas pelos adultos por via formal, não formal ou informal.

Os conceitos de Alfabetização, de Educação Não Formal e de Educação de Adultos integram uma visão holística e integrada de educação e formação geral do adulto, como fundamento de uma aprendizagem ao longo da vida e contribuição para a realização do direito à educação para todos, conforme estabelecido no artigo 8º do Anteprojeto de Decreto-Lei (2009) que regula a Educação e Formação de Adultos.

O Sistema Educativo cabo-verdiano compreende os Subsistemas da Educação Pré-Escolar, da Educação Escolar e a Educação Extraescolar complementada com atividades de animação cultural e do desporto escolar numa perspectiva de integração (LBSE, 1990). O Subsistema de Educação Extraescolar compreende atividades de educação geral de adultos, da aprendizagem e formação profissional. A Educação Extraescolar desenvolve-se em dois níveis complementares, pela sua natureza: a Educação Básica de Adultos que engloba a Alfabetização, a Pós-alfabetização e outras ações de educação permanente na perspectiva de elevação do nível cultural; a aprendizagem e as ações de formação profissional, numa perspectiva de capacitação dos jovens e adultos para o exercício de uma profissão.

A Educação e Formação de Adultos (EFA) é entendida, neste sentido, por um conjunto de instituições, processos e recursos orientados para facilitar a aprendizagem formal, não formal e informal dos adultos, graças aos quais as pessoas que o meio social envolvente considera adultas desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos, as suas competências técnicas e profissionais ou as reorientam a fim de atenderem às suas próprias necessidades e às da sociedade; ou seja, a educação ao longo da vida, a educação formal, não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes numa sociedade educativa multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teóricos e os baseados na prática (UNESCO, 2009).

O conceito de Educação e Formação de Adultos em Cabo Verde é dinâmico e evolutivo, indo para além da aprendizagem da leitura, da escrita, do cálculo e da mobilização social, e fundamenta-se na proposta político-pedagógica de Paulo Freire, que sedimentou o programa durante a 1ª década da pós-independência (1975-1985), por meio da sua intervenção na definição de política e formação dos agentes educativos. Por isso, ao longo do estudo, utiliza-se com sentido idêntico terminologias como Alfabetização e Educação de Adultos, Educação de Adultos,

Educação de Jovens e Adultos, Educação e Formação de Adultos, Educação Básica de Adultos ou mesmo Educação Geral de Adultos. De igual modo, Educador de Adultos é sinônimo de Animador de Adultos. Todas essas terminologias têm fundamento nas obras de Paulo Freire.

1.1 Educação de Adultos e Pensamento Político Pedagógico de Paulo Freire

Segundo Gadotti (2002), imensurável número de educadores tem encontrado nas ideias e atuação militante de Paulo Freire o alimento necessário para enriquecer e aperfeiçoar sua práxis. A obra de Paulo Freire está entre os mais importantes marcos teóricos da história das ideias pedagógicas nos últimos 50 (cinquenta) anos.

O pensamento político-pedagógico de Paulo Freire influenciou fortemente a Educação de Adultos em Cabo Verde na 1ª década pós-independência. Tendo-se deslocado algumas vezes a Cabo Verde, Paulo Freire formou e instituiu a figura do Coordenador de Alfabetização e sustentou o conceito de “Círculo de Cultura”¹ utilizado até agora, quer nos documentos normativos, quer legislativos.

Durante o Seminário de Formação de Coordenadores Regionais de Alfabetização realizado na ilha de São Vicente, no período de 4 a 12 de setembro de 1979, Paulo Freire fez uma exposição sobre as tarefas do Coordenador que continua atual, como já tivemos oportunidade de explicitar em outros escritos (VARELA, 2009).

Para Paulo Freire, coordenador, em primeiro lugar, faz-nos lembrar o verbo coordenar. E coordenar leva-nos a um verbo mais simples: ordenar. Coordenar, na medida em que é ordenar, é dar ordem, ordenar alguma coisa, é planificar, é possibilitar criar e recriar no esforço do ordenamento, é ordenar algo com alguém. Coordenar é ordenar algo com alguém. Ordenar envolve autoridade e liberdade, e coordenar sugere que a relação entre autoridade e liberdade se dê em termos harmoniosos e respeitosos. Uma autoridade respeitando as liberdades e a liberdade reconhecendo o papel da autoridade. Coordenador relaciona-se com alfabetizador enquanto autoridade e o alfabetizador com o coordenador enquanto liberdade. Da mesma forma, o Departamento de Educação se relaciona com o coordenador enquanto autoridade e o coordenador enquanto liberdade.

¹ A ideia original dos Círculos de Cultura foi criada por Paulo Freire para substituir a escola, cuja denominação, pela força de sua tradição, é considerada passiva e autoritária. Os Círculos de Cultura envolvem um novo conceito de educação, especialmente, na relação entre o educador e o educando. Sua preocupação principal é de levar os participantes a tomar consciência das distinções entre o mundo e a natureza, e este da cultura enquanto resultado do esforço criativo e recreativo do homem (FREIRE, 1992).

Convém analisar esses dois níveis de relação, abstração do real. A origem da palavra releva a preposição com preposição de companhia. Assim, coordenar implica ordenar algo com alguém e não para alguém, não a despeito de alguém, não contra alguém. É claro que toda coordenação implica um trabalho contra um outro tipo de interesse. A coordenação sugere harmonia entre a autoridade e a liberdade (VARELA, 2009).

O pensamento político-pedagógico de Paulo Freire, sedimentado pela formação de educadores, viria a ser fortalecido nos finais dos anos 90, por meio de um programa de cooperação com o Instituto Paulo Freire (IPF) e a Pontífice Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), tendo resultado, em 2006, em quatro dissertações de mestrado no campo de Educação de Adultos e, em 2014, numa tese de doutoramento sobre formação de professores e trabalho docente em Cabo Verde, ambos da PUC-SP (TAVARES, 2014).

Em Cabo Verde, a referência a Paulo Freire é marcante, das escolas de formação de professores às universidades, passando pelos seminários e encontros de capacitação dos agentes educativos. O pensamento de Freire se inscreve na paisagem da política educacional caboverdiana e, simbolicamente lhe é consagrada (8 de setembro de 2000) a rua em que se situa o edifício da Direção Geral de Educação e Formação de Adultos, uma das principais zonas de concentração de instituições socioeducativas do país.

Paulo Freire foi o educador que lançou as bases para uma educação libertadora que contribuiu para formar a consciência crítica e estimular a participação responsável do indivíduo nos processos culturais, sociais, políticos e econômicos.

Evocando Paulo Freire, no ato central das comemorações da Jornada Internacional da Alfabetização, em 8 de setembro de 2008, o Primeiro-Ministro de Cabo Verde, que foi alfabetizador voluntário, em 1977, na época em que Paulo Freire liderou o 1º Seminário dos Coordenadores de Alfabetização, fez uma exposição entusiasta sobre o papel da alfabetização. “Efetivamente alfabetizar é libertar! Só quem é alfabetizado pode dizer convictamente que é uma pessoa livre”. Livre, porque, do ponto de vista político, está mais bem preparada para descodificar as mensagens dos vários atores políticos e poder fazer escolhas mais conscientes. Como resultado, com uma sociedade mais alfabetizada estará a se contribuir para uma melhor Democracia. Livre do ponto de vista econômico e financeiro, porque a pessoa alfabetizada está em melhores condições de conseguir um emprego digno ou ainda produzir o seu próprio emprego/empresa e conseguir maiores rendimentos para si e sua família, afinal “*só tendo mais pessoas formadas e capacitadas poderemos ter mais acesso a emprego e rendimento*” (VARELA, 2009).

Se Cabral foi para Freire a expressão da teoria articulada à prática revolucionária em ato, Freire foi para Cabo Verde pós-independência a

possibilidade de uma prática educacional reflexivamente monitorada, portanto, teoricamente assistida .

Neste sentido, destaca-se a realização, em Cabo Verde, em 2010, no período de 12 (data de nascimento de Amílcar Cabral) a 19 de setembro (data de nascimento de Paulo Freire), do VII Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, cujo tema central foi “Paulo Freire e Amílcar Cabral: por uma releitura da Educação e da Cidadania Planetária”. O encontro, primeiro na África, contou com personalidades que compartilham, debatem e reinventam a concepção político-pedagógica de Paulo Freire, oriundas de Brasil, Suíça, Estados Unidos da América, Portugal, Espanha, Itália e Cabo Verde.

O encontro culminou com a criação do Instituto Paulo Freire de Cabo Verde, sob a coordenação do autor deste estudo. O IPF-CV integra a Universitas Paulo Freire (UniFreire), uma instituição constituída por uma rede de pessoas e instituições freirianias de diversos países, nomeadamente, Cátedras e Institutos Paulo Freire, grupos de estudos, centros e núcleos de pesquisa, com o objetivo principal de dar continuidade e reinventar o legado de Paulo Freire.

1.2 Educação de Adultos no Sistema Educativo Cabo-Verdiano

A era da educação começou, verdadeiramente, em Cabo Verde, com a independência, em 1975, com o processo de democratização do ensino e da luta contra o analfabetismo. Entretanto, a orientação política sobre a Alfabetização e Educação de Adultos surgiu durante a luta pela independência protagonizada por Amílcar Cabral, para quem a educação era a principal arma da libertação. Conforme Amílcar Cabral (1978), citado por De Andrade (2013), deve-se “criar cursos para ensinar a ler e a escrever aos adultos, sejam eles combatentes ou elementos da população. Fazer respeitar em todos os lados é a palavra de ordem do nosso Partido – Todos os que sabem ensinam aos que não sabem”.

A decisão de «instruir» toda população vem da primeira Constituição da República³ que reconhece que «o Estado considera a liquidação do analfabetismo tarefa fundamental» (art. 15º, número 2). A partir dessa decisão foi necessário desenvolver um novo conceito de educação e de implementar progressivamente um novo Sistema Educativo.

A Constituição da República, os discursos políticos e os programas do governo atribuíram enorme prioridade ao programa de Alfabetização e Educação

² DGEFA e UNICV (2010). Caderno de Programação do VII Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, Praia: Cabo Verde.

³ A primeira Constituição de Cabo Verde foi publicada no Suplemento ao Boletim Oficial nº 41, de 13 de outubro de 1980.

de Adultos, consubstanciada pelo crescimento gradativo do orçamento da educação.

Deste modo, a educação tem sido, desde a independência de Cabo Verde, uma permanente aposta estratégica, constituindo a prioridade das prioridades. A reconstrução do país, saído de uma condição de colônia, despido de recursos naturais, exigiu, como sendo um imperativo nacional e de sobrevivência da própria população, na sua maioria analfabeta, um forte investimento no Setor da Educação, a todos os níveis, mas muito particularmente a nível da Educação Básica e da Alfabetização e Educação de Adultos.

O desenvolvimento do Subsistema de Educação de Adultos, em articulação com o sistema de ensino e de formação, constitui um dos eixos estratégicos dos sucessivos governos, numa ampla e permanente concertação com os parceiros sociais, com vista à salvaguarda da coerência entre as políticas de educação, formação e emprego e a mobilização do esforço nacional na valorização do capital humano, na orientação do sistema de educação e formação para áreas prioritárias do desenvolvimento e na promoção de uma política global de inclusão e solidariedade social.

Desde a independência do país foi sustentada a ideia, segundo a qual, conhecidas as suas carências de recursos naturais, o desenvolvimento de Cabo Verde só seria possível por meio de uma forte aposta na qualificação dos seus recursos humanos para que o país pudesse diminuir significativamente a sua dependência do exterior e melhorar a competitividade da sua economia a nível internacional, tanto por via do aumento de produtividade das suas unidades económicas, como pela melhoria da qualidade dos bens produzidos e dos serviços prestados. Para a materialização de tal desiderato, como se viu anteriormente, foi necessário o incremento do programa coerente e eficaz de Educação de Adultos.

O Plano Curricular da Educação de Adultos, aprovado pela Portaria nº 34/96 de 30 de setembro, que articula com a formação dos educadores de adultos objeto deste estudo, evidencia a abrangência de Educação de Adultos e sua integração no Sistema Educativo. Conforme essa Portaria, a Educação de Adultos abrange a alfabetização, a pós-alfabetização e outras ações de educação ao longo da vida, numa perspectiva de elevação do nível cultural e de capacitação para o exercício de uma profissão.

Segundo a concepção político-pedagógica de Paulo Freire em como a alfabetização não se limita à aprendizagem da escrita, da leitura e do cálculo, mas, sim, uma ação abrangente, «libertadora», portanto, socialmente útil, o Plano Curricular do Programa passou a articular a Formação Acadêmica com a Formação Profissional e instituiu uma «dupla certificação» consubstanciada numa «certificação académica» e «certificação profissional», bem antes do Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida elaborado pelo Conselho

Europeu de Lisboa, em 2000, que parte do pressuposto em como «a melhor escola é a da vida» (CCE, 2000).

A articulação entre a formação acadêmica e formação profissional é a grande inovação do Programa de Educação de Adultos em Cabo Verde, proposta na Lei nº 103/III/90 de 29 de dezembro, que define os princípios fundamentais da organização do Sistema Educativo (artigo 50º, números 1 e 2) e retomada com maior abrangência pelo Decreto-Lei nº 2/2010 de 7 de maio que revê as Bases do Sistema Educativo (artigo 54º, números 1, 2 e 3).

Portanto, Cabo Verde, um país desprovido de recursos naturais, a valorização dos recursos humanos foi uma das apostas do Estado, que assume a educação como uma função do poder público. Assim, sem desprimor para a valiosa contribuição da sociedade civil, nomeadamente na mobilização social, em Cabo Verde, o Estado assume os encargos da educação. Basta notar que o orçamento da educação passou sucessivamente de 9.4% em 1980 (4.1% do PIB), para 13% em 1990 (5.1% do PIB), 20% em 2000 e 23% em 2010 (9% do PIB) e que 8.5% desse orçamento é acordado ao Programa Nacional de Educação e Formação de Adultos.

Utilizamos o conceito de “benefício do alfabetismo” explanado no Relatório Global de Seguimento da Educação para Todos (UNESCO, 2006), para melhor apreciarmos alguns benefícios do Programa Educação de Adultos em Cabo Verde.

Os benefícios humanos são ligados à autoconfiança, à autoestima e à autonomia pessoal dos alfabetizados. Em Cabo Verde, pode-se discernir uma participação política acentuada da população e a história recente da democratização do país é a evidência disso.

Os benefícios culturais permitiram pôr em evidência questões ligadas a atitudes e reflexão crítica, preconizada por Paulo Freire e o engajamento dos recém-alfabetizados nos programas de desenvolvimento comunitário são provas bastante.

2 REDE DE COOPERAÇÃO SUL-SUL DA CPLP NO CAMPO DA EJA

Num mundo em constante e profundas mudanças, a educação e aprendizagem de jovens e adultos desempenham um papel fundamental na resposta a desafios contemporâneos de ordem cultural, econômica, política e social. Na luta contra a pobreza e as crescentes desigualdades e, em prol de um processo de desenvolvimento mais sustentável, participativo e justo, a Educação de Jovens e Adultos – seja entendida como escolarização básica, seja entendida como um processo de aprendizagem que acompanha a vida toda – é indispensável. Para todos os países da Rede de Cooperação Sul-Sul, a educação constitui um dos principais desafios para o qual os trabalhos em rede, as aprendizagens compartilhadas, são avaliados como formas mais eficientes e coerentes para enfrentar os desafios da educação pós-2015.

Criada em 2006, a Rede de Cooperação Sul-Sul da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) no campo de Educação de Jovens e Adultos pouco a pouco se tem tornado um espaço de articulação intergovernamental, cujo principal objetivo é apoiar as capacidades de cada país para atender as metas nacionais já estabelecidas e os compromissos internacionais consubstanciados nas Metas de Desenvolvimento do Milênio, na iniciativa de Educação Para Todos (EPT), na Década das Nações Unidas para a Alfabetização 2003-2012 e no Marco de Ação de Belém, aprovado durante a CONFINTEA VI (BRASIL, 2009) e, hoje, nos desafios da educação pós-2015 e nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Participam da Rede, que conta com o apoio da UNESCO, Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste.

Ao longo de seis anos (2006-2012), a Rede de Cooperação Sul-Sul realizou cinco Oficinas Técnicas: a primeira em Brasília, DF, em 2006; a segunda em Salvador, Bahia, em 2008; a terceira na cidade de Praia, Cabo Verde, em 2009; a quarta em Maputo, Moçambique, em 2010; e a quinta Oficina em Luanda, em Angola, em 2012.

No âmbito do Plano de Ação da Rede de Cooperação Sul-Sul, várias atividades foram desenvolvidas. O Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos em níveis de Extensão e de Pós-Graduação para professores, animadores e agentes de organizações da sociedade civil que atuam em EJA no Brasil, em Cabo Verde e na Guiné-Bissau. Infelizmente, São Tomé Príncipe não conseguiu implementar o curso que foi concebido para atender a um dos resultados esperados do Plano de Ação da Rede de Cooperação Sul-Sul aprovado na III Oficina, realizada em Cabo Verde, em outubro de 2009, e foi realizado à luz do Memorando de Entendimento entre os governos dos países respectivos, operacionalizado pelas instituições executoras: Universidade Federal de Paraíba (Brasil), Direção Geral de Educação e Formação de Adultos (Instituto Universitário de Educação na fase de conclusão) e Direção Geral de Alfabetização e Educação Não Formal de Guiné-Bissau.

O curso contemplou ações de ensino, pesquisa, comunicação e formação contínua, entre outras, e visava criar condições para a construção local de uma educação contextualizada de acordo com as especificidades de cada país. Foi implementado na modalidade a distância com apoio de atividades presenciais, utilizando tecnologias interativas como cerne do processo ensino-aprendizagem e onde a interação e a interlocução entre todos os atores são maximizadas sem limitações de fronteiras geográficas.

O quadro docente do curso foi composto por 19 (dezenove) docentes, entre mestres, doutores e pós-doutores. Em Cabo Verde, o curso contou com uma equipe

composta por 4 (quatro) professores mediadores e 5 (cinco) professores orientadores de monografias e ofereceu uma diversidade de materiais hiper mídias constituídos por um livro multifacetado de 402 páginas, dois E-books inovadores, dois cadernos didáticos (640 páginas), 10 videoaulas, 30 radioaulas, AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) na Plataforma Moodle e as ferramentas que propicia.

Em Cabo Verde, participam no nível da pós-graduação 50 (cinquenta) aprendentes entre educadores de jovens e adultos, professores de Ensino Básico e Secundário, gestores, coordenadores, diretores de escolas do Ensino Secundário, delegados do Ministério da Educação e Desporto e agentes da sociedade civil (ONGs e Sindicatos).

Os processos avaliativos foram realizados em consonância com a Resolução Nº 56/1996 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE, da Resolução CNE/CES Nº 01/2007 do Conselho Nacional de Educação e do Edital Nº 001/2012 do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), de 6 de fevereiro de 2011. A aprovação dos aprendentes esteve condicionada à sua participação em pelo menos 75% das atividades propostas em cada componente curricular e receberá o certificado o aprendente com menção Aprovado em todas as disciplinas e também no trabalho monográfico.

Uma das diretrizes da cooperação Sul-Sul é que essa cooperação deva ter uma perspectiva ampla, indo desde a educação básica até ao ensino superior, passando pelas novas tecnologias da informação, a educação profissional, o intercâmbio entre as universidades, a educação não formal, a educação continuada e ao longo da vida. O Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos, em níveis de Pós-Graduação, respondeu esse desiderato.

No caso de Cabo Verde, um país arquipelágico, composto por 10 ilhas, atlânticas, africanas e saheliana, a globalização da política do ensino superior por meio de um processo homogêneo de programas educativos nacionais além-fronteiras, contribui para: 1) elevar o nível de formação dos educadores e gestores; 2) melhorar a percepção e a visão de Educação de Jovens e Adultos na perspectiva de educação e aprendizagem ao longo da vida; 3) reforçar o ensino superior, em especial na articulação entre ensino, extensão e investigação científica. Ademais, contribui para a democratização do ensino superior, permitindo o acesso de estudantes trabalhadores, fora do sistema de ensino e que ansiavam por uma oportunidade de um “espaço de transformação” pessoal e socioprofissional, orientada para justiça social global. O ensino superior é parte inerente do direito à educação e aprendizagem ao longo da vida e pré-requisito para o desenvolvimento do empoderamento pessoal, social, econômico e político.

De realçar que Cabo Verde definiu uma «Agenda de Transformação do País» que visa elevar Cabo Verde para o patamar de país «moderno, competitivo

com coesão social, qualidade de vida para os cidadãos e qualidade ambiental», no horizonte 2030⁴. O II Fórum de Transformação de Cabo Verde evidenciou a necessidade de «construção de um sistema de ensino de alta qualidade que encoraje a criatividade, a inovação e o empreendedorismo» e realça que o desafio com que se confronta o país não é a quantidade ou o acesso à educação, mas sim o da qualidade que passa necessariamente pelo aprimoramento da formação de professores, com vistas a elevar a qualidade de educação a todos os níveis desde o primário ao profissional, o secundário e universitário.

No caso do Instituto Universitário de Educação (IUE) que se associou ao «Projeto Africanidade» na fase final do curso, acolhendo num primeiro momento os seminários de orientação das monografias e num segundo, as bancas de defesa das monografias foi uma excelente «aprendizagem».

O IUE que foi instituído no contexto dessa «aprendizagem compartilhada» (Decreto-lei Nº 17/2012, de 19 de junho) se assumiu como embrião da Universidade Aberta de Cabo Verde, promovendo uma série de conferências (Tecnologias Digitais, EaD e desafios da formação em rede; Política pública de Ensino a Distância; Do ensino a distância ao ensino *on-line*; Inovação Pedagógica no Ensino a Distância e *e-Learning*), acolhendo seminários (Sistema Universidade Aberta: Educação a Distância no Brasil e nos PALOP), promovendo Formação de Formadores para Docência *On-line* e adotando a Educação a Distância e *e-Learning* como fundamento da docência.

Com esse Curso, esses países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) experimentaram uma experiência de «aprendizagens compartilhadas», uma aprendizagem mútua sobre a cooperação solidária, naturalmente, numa relação de «tensão e aprendizagem», mas em busca incessante de soluções mais sustentáveis para os problemas educacionais compartilhados.

Toda atividade humana está sujeita a tensões e aprendizagens, a «diálogo e conflito» (FREIRE, 1992). Algumas tensões vividas nessa relação entre as instituições foram transformadas em oportunidades compartilhadas. O trabalho em rede e as responsabilidades partilhadas permitiram todos os aprendentes e educadores de jovens e adultos apreenderem os fundamentos dos quatro pilares da educação para o século XXI (CONFINTEA V, Hamburgo, 1997): aprender a ser para que a própria personalidade se desenvolva em condições propícias a uma crescente capacidade de autonomia de faculdade intelectual e de responsabilidade pessoal; aprender a conhecer, combinando uma cultura geral suficientemente ampla com a possibilidade de aprofundar os seus conhecimentos; aprender a

⁴ II Fórum Nacional de Transformação de Cabo Verde, Chefia do Governo, Centro de Políticas Estratégicas, Praia, 14 a 16 de maio de 2014 (www.governo.cv).

fazer, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas também uma competência que capacite o jovem e o adulto para enfrentar inúmeras situações de vida; e aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das formas de interdependência.

A proximidade cultural, linguística e os laços de irmandade facilitaram a comunicação e a colaboração entre os distintos profissionais e instituições implicados. Os países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa deveriam cooperar para que a educação, em qualquer âmbito da vida, seja uma alegria, um instrumento, um direito e uma responsabilidade partilhada e contribua para uma *educação transformadora e orientada para a justiça social*.

CONCLUSÃO

Hoje, a Educação a Distância e Tecnologias Digitais são importantes instrumentos de democratização da educação e formação, garantindo acessibilidade e eficiência. Implementado em 16 (dezesesseis) dos 22 (vinte e dois) municípios e em 5 (cinco) das 9 (nove) ilhas habitadas, os resultados do Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos em níveis de Pós-Graduação para professores, animadores e agentes de organizações da sociedade civil que atuam em EJA implementado em Cabo Verde foram extraordinários. Dos 50 (cinquenta) educadores inscritos, 43 (quarenta e três) aprendentes concluíram a parte teórica, apresentaram e defenderam com mérito o trabalho de fim do curso (monografias), correspondendo a uma taxa de 86%, considerada excelente no contexto da Educação a Distância e *e-Learning*.

Em meu entender, mais do que resultado imediato, traduzido numa taxa de 86% de sucesso, é o impacto desse Curso em Cabo Verde e em particular no Instituto Universitário de Educação (IUE), instituição vocacionada para a formação superior de professores. De realçar, que o Presidente do Instituto Universitário de Educação (2012-2016) foi Coordenador desse Curso de Educadores e foi coadjuvado por dois integrantes deste. No programa de formação de professores, Escola Promotora de Saúde, implementado pelo Instituto Universitário de Educação, no período de abril a junho de 2015, um curso em modalidade e-learning, dos 15 (quinze) tutores, 8 (oito) foram integrantes do curso de Especialização em EJA para gestores, professores, animadores e agentes de organizações da sociedade civil que atuam no campo da Educação de Jovens e Adultos.

Por fim, vale realçar que Cabo Verde, por meio do Instituto Universitário de Educação (IUE) e Brasil, e da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal da Educação Superior, organizaram o seminário «Sistema Universidade Aberta: Educação a Distância no Brasil e nos PALOP», entre os dias 4 e 5 de dezembro

de 2013, na cidade da Praia, no âmbito do Programa Educação como Ponte Estratégica Brasil-África.

O Programa Educação como Ponte Estratégica Brasil-África foi construído pelos Ministros de Educação de Angola, Brasil, Cabo Verde, Moçambique e São Tomé e Príncipe, reunidos em 20 de maio de 2013, no Brasil, e consolidado no Encontro Técnico, realizado nos dias 29 e 30 de julho de 2013, em Angola.

Com objetivo de compartilhar a experiências na implantação da Universidade Aberta e discutir concepções e práticas de EaD nos PALOP, o seminário contou com 34 (trinta e quatro) representantes de Governos e Instituições de Educação Superior de Brasil, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Portugal e Espanha.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** 36. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho. Ensinar e aprender com sentido.** S. Paulo. Editora Cortez, 2002.

TAVARES, M. R. M. **Formação de professores e trabalho docente em Cabo Verde.** 216 f. Tese (Doutorado em Educação) PUC, São Paulo, 2007.

VARELA, F. et. al. Perspectivas Nacionais e Internacionais sobre Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida. In: BRENNAND, Edna et al. (Org.), **Comunidades de Aprendizagem e Educação ao Longo da Vida.** João Pessoa: Editora da Universidade Federal de Paraíba, 2012.

VARELA, F. O legado de Paulo Freire e a sua contribuição para a formação político-pedagógico em Cabo Verde. In: MAFRA, Jason et al. (Org.), **Globalização, Educação e Movimentos Sociais: 40 Anos de Pedagogia do Oprimido,** S. Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: Editora Esfera, 2009.

FEMINISMO DECOLONIAL, INTERSECCIONALIDADE E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Joyce O. S. Ribeiro

Universidade Federal do Pará – UFPA/FAECS/PPGCITI

Maylana Emanuelle Pereira dos Santos

Clarice Almeida dos Santos

Universidade Federal do Pará – UFPA/FAECS

PALAVRAS INICIAIS

Este artigo resultou de pesquisa desenvolvida no Campus Universitário de Abaetetuba, intitulada “*A produção generificada do brinquedo de miriti: uma leitura a partir do pensamento decolonial de María Lugones/Pibic 2018-19*”. Aqui, apresentaremos apenas um recorte dos resultados de pesquisa, particularmente, reflexão sobre a *produção generificada* do brinquedo de miriti como efeito da *colonialidade de gênero*, visualizando a possibilidade de resistência a partir do feminismo decolonial e da educação intercultural. Para isso, contamos com o pensamento decolonial de María Lugones (2008, 2011), uma das integrantes do *giro decolonial*.

O *giro decolonial* é um movimento teórico, ético e político que questiona as pretensões da política, da episteme e da ontologia da modernidade europeia. Algumas ferramentas analíticas são centrais neste questionamento da modernidade europeia, como colonialismo e colonialidade. O colonialismo é um antigo modo de controle externo praticado por certa nação imperial. A aventura colonial, como bem sabemos, tem início com as missões cristãs do século XVI e se estende até após a 2ª Guerra Mundial. Já a colonialidade é um padrão de poder de longa duração, considerada o lado obscuro da modernidade e ainda operando sobre as muitas experiências hoje, o que impõe redobrar as iniciativas de reflexão sobre suas ações e efeitos.

Na perspectiva do *giro decolonial*, a modernidade e o capitalismo têm sido duramente criticados por críticos e pós-críticos pela violência da exploração, dominação e opressão bem como pelo essencialismo e universalismo. Porém, para Quijano (2005), trata-se de críticas parciais em razão de serem entretecidas nos marcos das regras do jogo imperial eurocêntrico, isto é, ignoram a colonização. Recuperando a ferida colonial, o *giro decolonial* tem promovido impactos teórico-políticos na América Latina, com sua potente reação às *colonialidades*.

Como o problema de pesquisa é teórico, a decisão metodológica foi desenvolvida pela pesquisa teórica. Uma investigação científica pode ser desenvolvida tanto na realidade, em pesquisas de terreno, como em material escrito. No campo dos Estudos Culturais latino-americanos, uma pesquisa teórica não pode ser neutra, asséptica, mas precisa ser considerada como contingente, pois as teorias são historicamente construídas e revelam interesses de classe, de gênero, de sexualidade, de nação, de “raça”/etnia, de geração, já que resultam de decisões vinculadas à prática social.

Apple (1994) destaca que esta modalidade de pesquisa apresenta riscos, como o fato de não ser compreendida e aceita por aqueles/as a que se destina, em razão de ser demasiado abstrata e com linguagem hermética. Reconhecemos ainda que a complexidade e a sofisticação teórica do Grupo Modernidade/Colonialidade inclui inúmeros termos e ferramentas analíticas pouco familiares, mas próprios da episteme-em-formação do *giro decolonial* e dos múltiplos campos de que o compõem. Assim, o esforço a ser dispensado é o de enfrentar os rumores desta episteme inovadora para tentar traduzi-la, contribuindo com a produção de conhecimento no campo dos estudos de gênero. Assim, o trabalho teórico-crítico é relevante, pois toda ação investigativa está ancorada em certa teoria e tem efeitos políticos (APPLE, 1994). Pode parecer que a teoria esteja dissociada da prática, porém, contrariamente, ela está marcada pelos significados e representações de quem a constrói, pois a teoria nunca fala por si própria.

A produtividade da pesquisa teórica está em permitir aprofundar e expandir o conhecimento sobre certa teoria (SALVADOR, 1986), possibilitando ainda o domínio de determinadas abordagens e ferramentas analíticas. Assim sendo, a pesquisa teórica terá outro *ethos* e outro *modus operandi*. O *ethos* é, agora, o da episteme nativa, marcado pela negação da objetividade, pela afirmação da contingência, das relações de poder e da diferença. O *modus operandi* outro inclui: levantamento da literatura pertinente, revisão da literatura, documentação, análise e escritura. Esta modalidade de pesquisa faz uso de fontes primárias, ou seja, literatura na língua original, no caso latino-americano de obras em língua espanhola, evitando traduções.

O levantamento da literatura foi realizado em bibliotecas virtuais e físicas, na intenção de encontrar o material relevante, a saber: livros, e-books e artigos de revistas científicas. Localizado o material, procedemos à seleção com a finalidade de decidir sobre o que é relevante para a pesquisa. Em seguida, revisamos a literatura, buscando analisar as propriedades da teoria por meio da apropriação de suas ferramentas centrais. Durante a leitura do material iniciamos o processo de documentação temática, que realizamos a partir da indicação de temas específicos. Este processo foi parcialmente finalizado com a exaustiva prática de reflexão e crítica, um estágio fundamental para o avanço científico nas Ciências

Sociais e Humanas. O engajamento teórico é uma tarefa indispensável para a produção do conhecimento situado, repleto de possibilidades políticas.

Organizamos o trabalho da seguinte maneira: iniciamos situando a *produção generificada* do brinquedo de miriti para, em seguida, explorarmos alguns aspectos do feminismo decolonial e da *interseccionalidade* a partir do pensamento decolonial de María Lugones; finalizamos posicionando a educação intercultural como um pensar-fazer educativo também necessário para que as mulheres nativas possam constituir outra arte de ser e de viver.

1 O PONTO DE PARTIDA: A PRODUÇÃO GENERIFICADA DO BRINQUEDO DE MIRITI

O artesanato de miriti, popularmente chamado de brinquedo de miriti, é duplamente central para a economia e para a cultura local de Abaetetuba: tem centralidade econômica, por garantir renda a centenas de famílias, e centralidade cultural, por ancorar a tradição bicentenária e o patrimônio cultural. Em outro lugar já exploramos a invenção desta tradição com o apoio de Hobsbawn (1984) e Williams (1992), refletindo também sobre o patrimônio cultural imaterial. Aqui, vamos nos ater a apenas um dos elementos da tradição bicentenária: a *produção generificada*.

A produção do brinquedo de miriti se dá por meio de um processo que denominamos de *produção generificada*, ancorado na crença de que existe trabalho *bruto* e trabalho *leve*. Os homens fazem o *trabalho bruto*, caracterizado pelo cortar, lixar e aplicar massa e/ou selador; o corte conta dois momentos: o corte dos braços de miriti da palmeira do miritizeiro, que qualquer homem pode fazer; e o corte-modelagem dos brinquedos, realizado nos ateliês. É importante ressaltar que, independente de qual seja o brinquedo, é só o artesão-chefe quem corta e modela. O *trabalho leve* é desenvolvido pelas mulheres e envolve a pintura e o acabamento das peças. Em geral, nos dois ateliês pesquisados não havia a percepção da divisão generificada de tarefas, pois os artesãos e as artesãs foram enfáticos em afirmar que nunca perceberam tal divisão e que a consideram natural.

O corte-modelagem é considerado um “dom”, uma tarefa quase sagrada, que compete só aos homens, pois são considerados naturalmente destemidos e habilidosos, já que para eles/elas este não é um trabalho simples e fácil, mas que requer destreza e técnica. A crença no suposto dom, segundo Canclini (1989), está na fé de que a inspiração dos artesãos emana dos deuses. Há vários discursos que justificam a masculinização do corte-modelagem: o suposto perigo e a consequente exigência de habilidade. O artesão-chefe, para proceder ao corte-modelagem, manuseia uma faca com fio cortante, considerada excessivamente perigosa, pois cotidianamente até o artesão mais hábil e cuidadoso sofre com ferimentos nas mãos. A permanente ameaça de ferimentos em mãos pouco habilidosas mantém

o corte-modelagem como tarefa masculina, e a pintura-acabamento como tarefa feminina, pois além de serem consideradas mais delicadas e pacientes, as mulheres seriam mais cuidadosas com os detalhes e com a aparência final das peças. Estes são alguns aspectos da cultura de gênero dos ateliês, que vem sendo produzida e reproduzida a partir dos significados da cultura de gênero hegemônica, configurando hierarquias e desigualdades entre artesãos e artesãs, pois é o artesão-chefe quem representa o brinquedo de miriti na esfera pública, o que lhes proporciona autonomia, liberdade e desenvoltura. As artesãs, como são também donas de casa, comprometem-se com estas tarefas, o que as impede de acompanhar os artesãos na maioria das atividades fora do ambiente dos ateliês. Porém, há muitas ultrapassagens de fronteiras de gênero cotidianas, motivadas por preferências pessoais e relações familiares, como mostraremos a seguir.

Por meio da *produção generificada* no cotidiano dos ateliês, a cultura de gênero é produzida e reproduzida, orientando os modos de ser e de sentir de homens e mulheres, modelando as relações que estabelecem entre si, bem como os modos de viver de um e de outro. É assim em razão do gênero ser um elemento que constitui as relações sociais, ancorado nas diferenças sexuais, fornecendo um meio para interpretar as complexas relações entre mulheres e homens, legitimando a organização da cultura. Como vimos, a *produção generificada* do brinquedo de miriti é bem definida, mas possível de ser ultrapassada, dependendo da necessidade da agenda de encomendas, bem como pela economia do afeto, expressa nas preferências pessoais e nas negociações.

A despeito da *produção generificada*, há resistências identificadas quando desenvolvemos a pesquisa *A tradução da tradição do brinquedo de miriti em Abaetetuba: significados de gênero e sexualidade* (Pibic 2013-2015). No *ateliê da Miritong* há certa ultrapassagem das fronteiras de gênero no processo de produção do brinquedo, pois um artesão e uma artesã desenvolvem atividades alheias àquelas destinadas ao seu gênero: uma artesã lixa e um artesão pinta e contorna. Assim, mesmo que a cultura de gênero dos ateliês estabeleça um roteiro bem definido para artesãos e artesãs com foco em atributos específicos, há movimentos masculinos e femininos de resistência, o que implica afirmar que nenhum processo de identificação é fechado e intransponível (LOURO, 1997; SCOTT, 1995). Resistência, aqui, é a capacidade de contestar, de se rebelar e se insurgir contra o poder regulador da economia de gênero, hierárquica e separatista, que tenta regular os corpos e mentes de mulheres e homens.

A *produção generificada* está naturalizada, pois artesãos e artesãs argumentam que sempre foi assim. É natural que as tarefas de cortar e lixar sejam distribuídas para homens, que são fortes, habilidosos e destemidos, e que a pintura e o acabamento sejam tarefas das mulheres, consideradas delicadas e cuidadosas.

Em razão deste cenário cultural, em algum momento de nossas reflexões nos questionamos: como os binarismos de gênero chegaram a movimentar o espaço

dos ateliês? E representações como homem forte e habilidoso, e mulher frágil e atenciosa? Procurando explicações, encontramos María Lugones.

2 COLONIALIDADE DE GÊNERO: OS BINARISMOS E AS REPRESENTAÇÕES INFERIORIZADAS

María Lugones é filósofa e feminista argentina, e professora de Estudos da Mulher e Literatura Comparada na Universidade de Binghamton, Nova York. Recentemente, passou a integrar o Grupo Modernidade/Colonialidade, tendo produzido valiosas contribuições para o aprofundamento da reflexão sobre mulher e relações de gênero na América Latina. No artigo *Colonialidad y Género*, Lugones acompanha o *giro decolonial*, tecendo críticas à noção de gênero de Quijano (2005), considerada por ela como limitada; por essa trilha, a autora chega à noção de *colonialidade de gênero*, ferramenta específica para a análise da dominação colonial de gênero na América Latina.

Lugones (2008, 2011) concorda que a modernidade tem relação de interdependência com a colonialidade, e que a *colonialidade do poder* garantiu a dominação nas muitas dimensões da vida, por meio da constituição de um espaço no qual introduziu a *colonialidade de gênero*. A autora argumenta que o sistema moderno/colonial de gênero possui um lado claro e outro obscuro: o lado claro é o hegemônico, binário, branco e heterossexual; o lado obscuro é a invisibilização e a exclusão dos não-ditos da modernidade, os não-brancos e os transgêneros.

Seguindo a trilha delineada pelo *giro decolonial*, Lugones busca desconstruir a *colonialidade do poder* ainda presente nas relações socioculturais no atual mapa do sistema-mundo moderno/colonial, marcadas pela hierarquização racializada dos humanos: o homem branco, naturalmente racional; a mulher branca, reprodutora da dominação colonial; e os não-brancos, negros, índios e mestiços, os bestializados. A racialização consegue agudizar ainda mais a exclusão de gênero, ao não representar as mulheres indígenas-negras-mestiças, por considerar que estas não podem ser representadas na categoria universal “mulher”, nem nas categorias índio e negro.

Para definir a noção de *colonialidade de gênero*, Lugones (2008, 2011) parte da cartografia das relações de gênero constituídas no contexto modernidade/colonialidade, buscando uma crítica a tal arranjo. Para a autora, a *colonialidade de gênero* foi uma estratégia usada para legitimar a dominação e o controle colonial, produzindo o masculino e o feminino por meio de intervenções cirúrgicas nos corpos e mentes, na intimidade, nos modos de ser-sentir das vivências cotidianas, tudo para constituir identidades e subjetividades adequadas aos gêneros e sexualidades europeus, supostamente normais.

A *colonialidade de gênero* é dependente de binarismos como homem-mulher, branco-negro-índio-mestiço, heterossexual-homossexual, desconsiderando as

mulheres e homens de cor, a geração e as sexualidades múltiplas; depende também do controle da representação e do eurocentrismo. Para desmontar esta estratégia é imperativo outra noção de gênero.

Na teorização de Lugones (2008), o gênero é um construto social, relacional, uma ficção ancorada na diferença colonial, produzida para legitimar o poder imperial. Assim, considerando esta noção de gênero, Lugones (2008) compõe a *colonialidade de gênero*, uma noção útil para descrever, explicar e analisar como os gêneros europeus hegemônicos foram reproduzidos e produzidos no Sul global, bem como para se contrapor aos discursos coloniais de gênero e sexualidade.

Para superar o domínio colonial de gênero, Lugones (2008) argumenta sobre a necessidade de pensar e produzir um feminismo decolonial, capaz de constituir as ferramentas representativas dos não-ditos da modernidade colonial, mulheres índias-negras-mestiças-lésbicas, provocando questionamentos e impulsos de superação da colonialidade de gênero que homogeneizou a “mulher” para manter a universalidade de gênero e invisibilizar a realidade das mulheres nativas.

3 O FEMINISMO DECOLONIAL E A INTERSECCIONALIDADE

Para superar a dominação colonial dos gêneros é imperativo uma ação ou a construção de um feminismo decolonial capaz de construir categorias representativas dos não-ditos da modernidade/colonial. O feminismo decolonial requer um pensar alternativo, por meio da *intersecção* entre as opressões múltiplas, como raça-gênero-sexualidade-classe-geração, para que as mulheres de cor tenham visibilidade, assim como suas lutas e particularidades. A *interseccionalidade* sugere a não essencialização e a não naturalização do gênero, da sexualidade e da raça, de forma que não existe a Mulher, tampouco a mulher negra, ou mulher índia, ou ainda mulher heterossexual. Existem mulheres.

Como o sistema-mundo moderno/colonial se impôs de forma violenta e brutal nas Américas, o processo de dominação se materializou pela imposição da colonialidade de gênero estruturado a partir de dicotomias hierárquicas que categorizaram e classificaram quem seria homem e mulher e, ainda, quem seria humano e não-humano. Nessa perspectiva, o homem branco europeu seria a marca da civilização, um ser considerado completo e apto a decidir sobre qualquer coisa. A mulher europeia não era vista como seu complemento, mas apenas como reprodutora da raça e do capital, por meio de sua pureza sexual, passividade e obediência.

Os homens e mulheres colonizados não eram vistos como humanos, pois não manifestavam as características do colonizador branco e europeu; logo, eram julgados do ponto de vista do eurocentrismo como inferiores, sendo classificados segundo a dicotomia hierárquica como não civilizados, animais selvagens e bestiais. Sendo assim, esse sistema desconsiderou as estruturas sociais que já

havia antes da chegada do colonizador branco, apagando as identidades dos povos colonizados, justificando suas ações por meio da missão “civilizatória” que naturalizou a superioridade do homem branco europeu, a heterossexualidade como “padrão” e a *colonialidade de gênero* como norma.

Lugones (2011) não pensa homens e mulheres colonizados somente como seres unilateralmente oprimidos, mas como seres que resistem às colonialidades do poder, do saber, do ser e de gênero, pois, embora tenham suas lutas silenciadas e negadas, suas subjetividades opositoras os situa numa política de resistência. É assim em razão do/a colonizado/a não ser somente um ser constituído/a por meio da colonização, mas um sujeito que habita um *lôcus* fraturado, na tensão entre civilizado e bárbaro, moderno e não moderno, humano e não-humano.

Neste sentido, a resistência não é o fim ou o objetivo da luta política, mas um caminho, um ponto de partida para pensar sobre o pensar-fazer político. Por conta disso, Lugones (2014) se propõe a entender a resistência à colonialidade de gênero a partir da diferença colonial, na medida em que, para haver resistência a esse sistema, é necessário que a diferença colonial seja visível, o que permite a crítica à opressão de gênero e à constituição de outra arte de viver e de ser.

O feminismo decolonial é, assim, uma possibilidade real de superação, construído por mulheres do Sul, subalternizadas. Por esta via é também possível visualizar as tensões entre os múltiplos marcadores sociais, diluindo o universalismo feminista branco e heterossexual que exclui a luta das mulheres mestiças, negras e indígenas. Assim fazendo, afirma a necessidade de conhecer as múltiplas histórias, as identidades e as subjetividades mestiças, na direção da interrupção do domínio do sistema-mundo moderno/colonial de gênero.

O feminismo ocidental, branco e burguês, ignorou a relação entre gênero e raça, pois entendia a lógica da constituição da Mulher somente no contexto dos gêneros, o que resultou em um significado unívoco para o termo Mulher. As mulheres brancas e burguesas entendiam as particularidades da opressão da mulher como inscritas no próprio significado da categoria Mulher. Porém, a introdução da lógica da *interseccionalidade* tem sido crucial para a compreensão da situação das mulheres de cor nos EUA, na América Latina e em outros espaços do Sul global. A *interseccionalidade* é uma noção acionada pelo feminismo decolonial, com a intenção de compreender como as opressões se cruzam ou se interconectam. Esta ferramenta está presente no trabalho de muitas mulheres de cor feministas estadunidenses. Compreender como as opressões de gênero-raça-sexualidade-nação-geração-classe (entre outras) se cruzam é compreender que existe uma relação entre as situações sociais das mulheres brancas e as situações de vida de muitas mulheres de cor, isto devido à vida das mulheres brancas e de classe média ser bem diferente da vida das mulheres brancas trabalhadoras, negras, indígenas e

latinas; é fundamental reconhecer que essas mulheres brancas de classe média vivem as vidas que vivem, porque as mulheres trabalhadoras vivem as vidas que vivem.

Considerando contingências e diferenças, Lugones (2005) adverte que é preciso reconhecer as diferenças e, principalmente, a natureza racional das diferenças. Desta forma, compreender a intersecção entre as opressões de gênero, raça, classe e sexualidade nos capacita a reconhecer as relações de poder entre as mulheres brancas e as de cor e, mais que isso, nos capacita a ver efetivamente a opressão das mulheres de cor, ocultada tanto no patriarcado dominante quanto no feminismo branco. Valendo-se da contribuição de Kimberlé Crenshaw, Lugones (2005), afirma-se que a *interseccionalidade* é uma noção provisória, que questiona a separação dominante entre raça e gênero, por serem supostamente categorias essencialmente separadas. O racismo e o sexismo se cruzam facilmente nas vidas das pessoas reais, porém, raras vezes as práticas feministas e antirracistas os consideram como foco de reflexão. Desta forma, quando se fala de identidade de uma Mulher ou pessoa de cor, considerando a disjunção, exclui-se a identidade de certas mulheres de cor a uma posição de não-ditas. Lugones entende raça e gênero como categorias de opressão na lógica hegemônica, apartadas uma da outra. Assim, é preciso acionar a *interseccionalidade* como ferramenta para desconstruir o essencialismo e o universalismo abstrato há muito sedimentado neste campo, dificultando a reflexão em profundidade. O racismo e o sexismo existem como categorias significativas e tem consequências objetivas, havendo a necessidade de reconhecer as múltiplas categorias de submissão, permitindo-nos avançar na análise dos problemas de gênero. Outra ação necessária na tarefa de interromper o domínio identitário e subjetivo é a educação intercultural.

4 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E RESISTÊNCIA: OUTRA ARTE DE SER E DE VIVER

A interculturalidade crítica é compromisso político, ético e epistêmico, que permite visibilizar e reconhecer os conhecimentos dos “não ditos” da modernidade, os povos nativos, a partir do questionamento da episteme europeia e das representações hegemônicas (WALSH, 2013). A interculturalidade se constitui em um dos elementos centrais de mudança das sociedades latino-americanas, como Bolívia e Equador, tanto no plano ético quanto político, pois tem orientado a consolidação da democracia por meio do reconhecimento da cosmologia indígena e quilombola, considerando-as exigências para a concretização da justiça social.

No campo educacional da América Latina, a interculturalidade tem repercutido em publicações e pesquisas, muito associada à educação escolar indígena e mencionada em políticas educacionais e curriculares. Sua finalidade é problematizar a recorrente colonização do pensar-fazer que inferioriza as

identidades não eurocêntricas, promovendo o diálogo entre conhecimentos e culturas múltiplas, para o reconhecimento de sujeitos e grupos. Para Walsh (2013), a educação intercultural reivindica epistemes indígenas, africanas e mestiças em um permanente intercâmbio entre pessoas, conhecimentos e práticas, de modo a constituir identidades mestiças.

Em relação às mulheres mestiças, a educação intercultural auxilia na identificação e compreensão das opressões múltiplas, de gênero-raça-sexualidade-
nação-geração-classe, na direção de reconhecer as diferenças e sua natureza, pois reconhecer a multiplicidade de mulheres, mulheres brancas e de classe média, mulheres brancas trabalhadoras, negras, indígenas e latinas é fundamental para se dar conta de como vivem.

Para isso, a educação intercultural promove o reencontro com aquilo que somos, considerando a hibridação dos muitos gêneros, etnias, nações, sexualidades e gerações que constituem as identidades de subjetividades das mulheres mestiças, evidenciando as diferenças e estimulando a troca e o diálogo entre as mulheres. Assim fazendo, incita as mulheres a assumirem a tarefa de inventar espaços para outro pensar-fazer, ensinar-aprender, e ser-viver, desconstruindo a racialização, os binarismos e as representações inferiorizadas tão recorrentes nos processos de homogeneização cultural, nos espaços escolares e não-escolares.

Para pensar-sentir a heterogeneidade é imperativo considerar a multiplicidade de gênero e sexualidade, em atitudes que interrompam os estereótipos e reconheçam as identidades mestiças (ANZALDÚA, 2000; 2005).

CONCLUSÃO

Neste artigo exploramos o feminismo decolonial e a educação intercultural, visualizando sua potencialidade para a interrupção o domínio colonial de gênero, no contexto da *produção generificada* do brinquedo de miriti; para tanto, acionamos o aporte teórico do pensamento decolonial. Nos ateliês de produção do brinquedo de miriti a produção generificada está naturalizada e como resulta do legado colonial, promove desigualdades e hierarquias ao conceder poder aos artesãos e impedir o acesso aos bens materiais e simbólicos da sociedade às artesãs.

Este arranjo de gênero vem sendo produzido e reproduzido há mais de 500 anos, no caso do Brasil, pelo patriarcalismo e pelo cristianismo lusitano. A *colonialidade de gênero* é a estratégia acionada para legitimar a dominação e o controle colonial, produzindo o masculino e o feminino por meio de intervenções cirúrgicas nos corpos e mentes, nos modos de ser-sentir de mulheres e homens em suas vivências cotidianas; o objetivo final é a constituição de identidades e subjetividades adequadas aos gêneros e sexualidades europeus, considerados padrão a ser seguido.

A interrupção da *colonialidade de gênero* pode ser pensada e praticada por meio do feminismo decolonial e da educação intercultural, pois ambos se constituem em ação política para a produção de espaços de resistência capazes de interconectar as mulheres que sofrem múltiplas opressões no mapa cultural e social particular da Amazônia e da América Latina. Neste cenário de opressões múltiplas, a resistência é capaz de fraturar o poder colonial de gênero, desde que sejamos capazes de pensar a partir da *interseccionalidade*. Neste sentido, o feminismo decolonial e a educação intercultural podem ser experiências políticas vividas tanto nos ambientes escolares como nos extraescolares, como ações potentes em razão da ética outra no pensar-fazer de mulheres mestiças da nossa região.

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, Glória. La consciéncia de la mestiza: rumbo a uma nova consciéncia. **Revista Estudos Feministas**. n. 13, v. 3, 2005.

_____. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**. n. 1, 2000.

APPLE, Michael W. O que os Pós-Modernistas Esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz T. (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LUGONES, María. Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color. **Revista Internacional de Filosofía Política**, n. 25, 2005, p. 61-76. UNAM/ Iztapalapa/México.

_____. Hacia um feminismo descolonial. **La manzana da discórdia**. v. 6, n. 2, 2011.

_____. Colonialidad y género. **Tabula rasa**. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, Colombia n. 9, p. 73-101, 2008.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SALVADOR, Ângelo D. **Metodologia e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica**. 11. ed., rev. e ampl. Porto Alegre, Sulina, 1986.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

A CONSTRUÇÃO DE PARADIGMAS E AS RELAÇÕES DE PODER: TRANSVERSALIZANDO NO SUL GLOBAL

Maria Antonia Paixão Feitosa

Universidade Federal do Pará – UFPA/PPGCITI

Josimere Serrão Gonçalves

Secretaria Estadual de Educação - SEDUC /Pará

Vilma Nonato de Brício

Universidade Federal do Pará – UFPA/FAECS/PPGCITI

(RE)COMEÇO

No vídeo *O perigo de uma história única*¹, a historiadora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie nos alerta acerca dos perigos de se acreditar em uma única história ou versão de fatos e acontecimentos. A escritora nos mostra como povos e culturas são relegadas a estereótipos, geralmente apontados quando se escuta um único lado da história, o lado de quem detém o poder, e nos ajuda a refletir sobre outras construções, tais como “desenvolvimento econômico”, “progresso científico” e “consumo”. É válido ressaltar que este problema de estereótipos negativos é sentido por povos tradicionais: indígenas, quilombolas, ribeirinhos, campesinos e outros grupos sociais que não estejam dentro dos padrões “normais”, estabelecidos pelos modelos de classificação, produzidos pelos discursos da modernidade.

Tais discursos constituíram o que Santos (2010) postula como “pensamento abissal”, em que o monopólio do conhecimento é universalizado a partir do pensamento moderno de colonização de outros saberes, invisibilizando outras “formas de conhecimento que não encaixam em nenhuma destas formas de conhecer. Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas do outro lado da linha” (p. 33).

¹ Na palestra intitulada “*o perigo da história única*”, Chimamanda Adichie faz uma abordagem sobre o processo de colonização do conhecimento, que se dá a partir das literaturas – escritas e transcritas – por um modelo hegemônico, no qual a representatividade de diversos povos e culturas, em particular, a dos povos africanos, é silenciada pelo apagamento de suas (re)existências. TED Talk. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>>.

Neste sentido, os discursos como ferramentas de normalização de padrões, segundo Quijano (2005), constituem-se a partir de um poder padrão instituído pela História e se estabelecem como novos modelos de poder. Esses novos modelos se constituem em mudanças “que são o próprio processo evolucionário, irreversível; [onde] nos dispormos a uma abertura mental para, todo dia, podermos rearranjar as pedras do grande ‘puzzle’ existencial, conforme as mudanças forem sugerindo” (BERVIQUE, 2005, p. 8). Para tanto, nesse quebra-cabeça, a colonialidade se apresenta como solução para possíveis projetos de modernidade. O quê, para tempos pós-modernos se constitui como “maneiras” de rearranjar nossas próprias escritas, (re)escrever nossas histórias, propor novos pensamentos, novas mentalidades. Adichie (2009), no vídeo acima citado, enfatiza esse pensamento quando diz: “mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa repetidamente, e será o que ele se tornará”. Em todo caso, nós nos tornamos aquilo que historicamente, socialmente e culturalmente é discursado sobre nós e que nos constitui paradoxalmente enquanto categorias mentais.

Assim, a mudança da mentalidade se constitui a partir do momento em que conhecemos outras histórias. Histórias contadas a partir de nós mesmos, nossos olhares e percepções sobre o que somos sobre nossa potencialidade. Potencialidade essa relegada por uma concepção de poder, assumida como forma de estabelecer os processos de colonização, uma vez que “a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na idéia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros” (QUIJANO, 2005, p. 117).

Essa naturalização dos discursos como percepção biológica fomenta não só os (pré)conceitos, como fundamentam-se nas

Leis puramente biológicas que, fora de todas as marcas sinaléticas, está como que em recuo em relação a elas, organizam as relações entre funções e órgãos; os seres vivos não mais definem suas semelhanças, suas afinidades e suas famílias a partir de sua descritibilidade desdobrada; possuem caracteres que a linguagem pode percorrer e definir, porque têm uma estrutura que é como o reverso sombrio, volumoso e interior de sua visibilidade: é na superfície clara e discursiva dessa massa secreta mas soberana que os caracteres emergem, espécie de depósito exterior à periferia de organismos agora enrolados sobre si mesmos (FOUCAULT, 2016, p. 327 – grifo nosso).

No entanto, percebemos que essa “massa” (homens, brancos, héteros, ricos), em menor quantidade, continua soberana, embora exista em nós resistência e coragem constante para o enfrentamento contínuo que se fazem presente ao (re) escrevermos nossas histórias.

Histórias escritas não a partir das diferenças fenotípicas, mas escritas e contadas a partir das heterotopias², espaços cuja realidade social represente o nosso lugar, a fim de pensarmos e constituirmos o presente a partir de novos paradigmas, em que as relações substanciem-se na subjetividade, a partir de outras narrativas. De discurso decolonial; antirracista, anticlassista, antissexista, que nos permita vivenciar não um protótipo, não uma ideia ou imaginário, mas uma liberdade acerca da vida enraizada no saber-poder de múltiplas possibilidades, possíveis na transformação social, conquistadas não no imaginário, mas na (re)existência.

Essas e outras possibilidades condicionam novos discursos, inclusive na Educação, pois o conhecimento “é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1996, p.44).

Desta forma, seguiremos nossa discussão acerca do imaginário que constitui o perigo de histórias únicas, colonizadoras de conhecimento, que cercaram as possibilidades de outras histórias serem escritas e contadas. Afinal, “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos nos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p. 10). Por isso, há perigo no discurso, principalmente no limiar do imaginário.

O DISCURSO QUE CONSTITUI O PERIGO DO IMAGINÁRIO

Múltiplos discursos são produzidos e uma agonística social é travada diariamente; por isso, Adichie nos provoca a partir de questionamentos para reflexão do “surgimento” das histórias; “como são contadas, quem as conta, quando conta, e quantas histórias são contadas”. Nesta mesma linha; Greiner (2010) afirma que “é preciso questionar quem produz o conhecimento, quando e para que” (p. 25), qual a finitude ou endereçamento dessas histórias, a partir do discurso e das relações de saber-poder que constituem o imaginário.

A concepção foucaultiana,

[...] nos interpela no sentido de que somos responsáveis, sempre onde estamos pela produção e reprodução ou pelo questionamento e inflexão das figuras de saber, das relações de poder, das práticas, e das estratégias que constituem espaços de

² Referindo-se ao trabalho de Michel Foucault (2015), em “Ditos e escritos, vol. III – estética: literatura e pintura, música e cinema”, Krüger Júnior (2016) conceitua a heterotopia, como possibilidade alternativa para se compreender a dimensão do espaço social, e de como ele abriga e aproxima diferentes espaços que constituem a existência humana e a celebram em toda a sua complexidade. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/Enciclopedia/article/download>.

exclusão de segregação, de censura, de interdição, de reclusão, de silenciamento, que fazem parte da maquinaria social que sustentamos. (ALBUQUERQUE JÚNIOR; VEIGA-NETO; SOUZA FILHO, 2011, p. 11-12).

Essa maquinaria social está enraizada sob paradigmas da afasia, que negam as possibilidades de conhecimentos produzidos por diferentes etnias, comunidades ou grupos sociais, que (re)criam discursos pautados na superioridade de um lugar, de uma cultura, de um povo em detrimento de outro. E que na contemporaneidade continuam “a operar mediante linhas abissais que dividem o mundo humano do sub-humano” (SANTOS, 2010, p. 39), aumentando ainda mais as dicotomias: norte/sul, branco/preto, homem/mulher, que constituem práticas de classificação “[d]o ‘imaginário’ e [d]a construção simbólica mediante a qual uma comunidade (racial, nacional, imperial, sexual, etc.) se define a si mesma” (GLISSANT, 1997 apud MIGNOLO, 2005, p. 33).

No interstício desse imaginário, o discurso, ou melhor, a linguagem “precisa ser dominada [...] os temas de uma formalização universal de todo discurso ou os de uma exegese do mundo que seria ao mesmo tempo sua perfeita desmistificação” (FOUCAULT, 2016, p. 420). Na concepção foucaultiana percebemos que a dominação e conseqüentemente a “produção” de saber, desde os processos de colonização, permanecem presente nas relações de poder, naquilo que Quijano define como colonialidade:

Um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em casa um dos panos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e a escala societal. (QUIJANO, 2010, p. 73).

No mundo imaginário muitos povos acreditam ser superior a outros. Dessa forma, Quijano (2005) nos aponta o “poder mundial” centrado na constituição de um “capitalismo colonial/moderno” (p. 107), que pressupõe uma dominação cultural, política e social de expansão do capitalismo sob controle dos europeus e norte-americanos, criando uma mentalidade de submissão de todos e de tudo que não esteja dentro dos costumes e normas eurocêntricas e estadunidenses, que na contemporaneidade se configuram como narrativas de classificação. Uma vez que:

O homem está separado da origem que o tornaria contemporâneo de sua própria existência: em meio a todas as coisas que nascem no tempo e nele sem dúvida morrem, ele, separado de toda

origem, já está aí. De sorte que é nele que as coisas (aquelas mesmas que o excedem) encontram seu começo: mais que cicatriz marcada num instante qualquer da duração, ele é a abertura a partir da qual o tempo em geral pode reconstituir-se, a duração escoar, e as coisas, no momento que lhes é próprio, fazer seu aparecimento (FOUCAULT, 2016, p. 458)

O momento próprio de desconstituição desse imaginário historicamente se apresenta na representatividade. “Não basta estar lá, mas é preciso também ter representatividade, ter voz” (GREINER, 2010, p. 36), é preciso desconstituir os mitos criados pela colonialidade, discursos que estabeleceram, pelos padrões de “civildade”, e que constituem a universalização desses discursos.

Pensando nas multiplicidades discursivas, questionamos o presente,

Afinal [o que] está acontecendo e quais são as condições históricas e epistemológicas para se questionar filosoficamente o presente histórico. Não é mais possível discutir separadamente questões relativas a nós mesmos, a uma época e as formas de maldade que se apresentam (GREINER, 2010, p. 45)

Ao fazer a análise histórica, construímos novas epistemes, novos conhecimentos, não a devaneio do saber-poder, mas como um processo de produção da História, como “novos” sujeitos, protagonistas para outras significações, que abstraem as repetições que conduzem a histórias únicas, embora Quijano (2005) postule que a colonialidade, mesmo na contemporaneidade, continua nos derrotando, mesmo que tenhamos diversos projetos revolucionários. Segundo o autor, isso ainda é possível devido a nossa insignificante participação nas conquistas dos direitos civis e políticos; logo percebemos que, querendo ou não, as raízes do sistema colonial embora cortadas “legalmente” ainda nascem em nós a partir da constituição histórica e social que nos torna o que somos. Para tanto, o autor afirma que é possível construir outras narrativas. “É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (p. 139).

CONSTRUINDO NOVAS NARRATIVAS

Diante do perigo de histórias únicas, buscamos neste artigo questionar as narrativas existentes e universalizadas pela História ocidental, questionar o conhecimento produzido, qual o seu endereçamento? Para quê? Para quem? Para tanto,

Não se trata de propor o fim das utopias, mas sim, de reconhecer utopias plurais e críticas ou, [...] a utopia como um lugar fora dos lugares, Foucault sonhava com uma ciência que tivesse como objeto os espaços diferentes, os contraespaços. Esta não estudaria as utopias, mas as heterotopias, uma espécie de heterotopia fora dos paradigmas já assentados, em grande parte pela modernidade. (GREINER, 2010, p. 25).

Desta forma, buscamos romper com o discurso e práticas coloniais a partir de espaços heterotópicos, ou seja, espaços onde a geografia humana revela as condições de lutas e resistências, presente nas microrrelações de saber-poder.

Espaços constituídos por

Discursos [que] fazem-nos pensar em futuros possíveis, além de todo fundamento civilizatório, ideológico ou religioso, cujos perfis atuais são o produto histórico da “exterioridade interior”, a que foram relegados (leia-se submetidos) pela autodefinição da civilização ocidental e do hemisfério ocidental, o problema da “ocidentalização” do planeta é que todo o planeta, sem exceção, e nos últimos quinhentos anos, teve que responder de alguma maneira a expansão do Ocidente. Portanto “além do hemisfério ocidental e do Atlântico Norte” não significa que exista algum “lugar ideal” (MIGNOLO, 2005, p. 48).

Na constituição de novas narrativas, o que buscamos, ou melhor, o que propomos é a descolonização do saber, é problematizar a marginalização “sofrida” quando os saberes/conhecimentos são oriundos dos povos tradicionais ou do continente africano, de seus descendentes e também de outras etnias ou grupos sociais não “aceitos” na ocidentalização das histórias. Quando abordamos a transversalização do Sul Global, pensamos “[n]as identidades entre o Brasil e o continente africano [que] não se revelam somente no passado, mas num presente repleto de desafios e enfrentamentos comuns” (SILVA, 2018, p. 156).

Enfrentamentos presentes no dia a dia e nas formas que legitimam “identidades para oprimir ou privilegiar” (RIBEIRO, 2017, p. 31). De acordo com Ribeiro, muitas identidades se constituem a partir do poder que as legitimam, sejam elas [identidades] mecanismos de liberdade ou de repressão. Para tanto, em meio a estas identidades, Machado (2011) – por uma genealogia do poder, fomentado pelo pensamento foucaultiano – afirma que “onde há poder há resistência, [e que] não existe propriamente o lugar da resistência, mas pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda a estrutura social” (MACHADO, 2011, p. XIV).

A colonialidade do saber se faz presente em toda estrutura social, faz parte da cultura, dos costumes, das crenças, dos modos de vida e de sobrevivência, aos quais nos constituímos historicamente, haja vista que poder-saber, ciência e conhecimento estão implicados, pois

O que está em questão é o que *rege* os enunciados e as formas como estes se *regem* entre si para constituir um conjunto de proposições aceitáveis cientificamente, e conseqüentemente, susceptíveis de serem verificadas ou infirmadas por procedimentos científicos [...] não se trata de saber qual é o poder que age exteriormente sobre a ciência, mas que efeitos de poder circulam entre os enunciados científicos, qual o seu regime interior de poder, como e porque em certos momentos ele se modifica de forma global. (FOUCAULT, 2011, p. 4, grifos do autor).

Transversalizando com o Sul Global, a ocidentalização do conhecimento propiciou privilégios a histórias contadas a partir dos colonizadores, e mesmo sendo “alforriados” deste processo de expansão e territorialização – fundamentados num projeto de conquista e exploração – povos nativos, subalternizados por discursos científicos, biológicos, políticos e sociais continuam sendo invisibilizados pelos discursos da/modernidade, arquitetados pelos princípios políticos da “economia”, pelo estatuto do capitalismo de apropriação e expropriação. Por condutas, segundo Adichie (2009), (re)criam histórias de “*nkali*”, histórias de poder, de um ser maior que o outro.

Para Ribeiro (2017), essa universalidade de discurso pode ser refutada ao se “promover uma multiplicidade de vozes [... para] quebrar com o discurso autorizado e único [...] romper com o regime de autorização discursiva” (p. 70). O discurso não é algo inerte, sem pretensão ou objetivo, ele é “perigoso no fato de as pessoas falarem e seus discursos proliferarem” (FOUCAULT, 1996, p. 8). O discurso produz efeitos na sociedade, nos meios de produção, nas organizações de categorias, classes e quaisquer grupos sociais.

Nesta concepção, Ribeiro (2017) nos interpela sobre o lugar de fala, sobre “grupos historicamente marginalizados: [...] como sujeitos políticos (p. 13). Para tanto, é possível construir novas narrativas, novos discursos contados a partir dos colonizados, dos escravizados, das mulheres e de todos/as aqueles/as que são subalternizados pelos processos de colonização do conhecimento. Descolonizar o saber é a válvula de escape para que histórias sejam contadas a partir do lado “B”.

Uma única história cria estereótipo, fomenta ainda mais a relação discurso-poder, poder universalizado pelos processos culturais e econômicos. O discurso (des)autoriza as estruturas sociais, responsáveis pela manutenção ou não das “verdades”, daquilo que pode ser verdade ou possibilidade de verdade. “Mesmo

na ordem do discurso verdadeiro, mesmo na ordem do discurso publicado e livre de qualquer ritual, se exercem ainda formas de apropriação de segredo e de não-permutabilidade” (FOUCAULT, 1996, p. 40).

A modernidade foi constituída discursivamente e, mesmo em outros “tempos”, vivemos na sociedade do discurso, em que nossas identidades são fragmentadas. No entanto, mesmo fragmentadas é na (re)existência dos “pedaços” que sobram, nos remendos que criamos, que nossas histórias se reinventam. Adichie (2009) diz que “as histórias podem quebrar a dignidade de um povo, mas as histórias também podem reparar essa dignidade quebrada”.

Assim, as constituições de novas narrativas nascem com novos discursos, pois

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar a interioridade silenciosa da consciência de si. (FOUCAULT, 1996, p. 49).

Logo, a consciência de si está pressuposta sob a restituição do caráter do acontecimento do discurso: “O discurso nada mais é do que um jogo, de escritura do primeiro caso, de leitura, no segundo, de troca, no terceiro, e essa troca, essa leitura e essa escritura jamais põem em jogo senão os signos” (FOUCAULT, 1996, p. 49). Foucault chama atenção para o questionamento dessas noções, refletindo sobre o imaginário, manifestados nos significantes, logo estes – discursos – por constituírem o imaginário – não atingem totalmente as categorias universais. No entanto, a construção de novas narrativas só é possível a partir de novas leituras. Adichie (2009) diz: “eu escrevia exatamente o tipo de história que eu lia”. Portanto, temos que (re)escrever outras histórias, aquelas que foram negligenciadas, invisibilizadas e silenciadas em sua (re)existência.

Na contemporaneidade, para contrapormos o discurso colonialista, atentemo-nos ao que Foucault propõe. Para o filósofo, se quisermos novas narrativas, temos que “questionar nossa vontade de verdade, restituir ao discurso seu caráter de acontecimento, suspender, enfim, a soberania do significante” (FOUCAULT, 1996, p. 51). Dar ao discurso um caráter de acontecimento é compreendê-lo como uma “ruptura radical, manifesta por seus efeitos” (CASTRO, 2016, p. 24). O discurso enquanto acontecimento propõe novos paradigmas, novas epistemes, novas narrativas da prática discursiva que constituem a História.

Para tanto, as novas narrativas só são possíveis a partir de movimentos de resistência que promovam a ascensão das camadas inferiorizadas e marginalizadas no discurso moderno, o que se dá no meio social e político, e que se faz por meio

de revolução, de lutas e resistências, a partir de saberes e práticas decoloniais que tentam romper com práticas de subalternização promovidas pela colonialidade do poder econômico e político – poder capitalista – práticas produzidas pelo discurso europeu/norte-americano, bem como a colonialidade do saber – cujo discurso fomenta um conhecimento superior ao outro.

Neste sentido, seguimos nossa reflexão a partir de novas narrativas enraizadas em práticas e saberes decoloniais – a (re)existência.

DESCOLONIZAÇÃO: PRÁTICAS E SABERES DE (RE)EXISTÊNCIA

Implicado nas relações de saber-poder, no livro *Microfísica do Poder*, Foucault (2011) trata de um poder sobre a vida, sobre o corpo, sobre a mente, para governá-la e adestrá-la, cujo objetivo da sociedade ocidental, capitalista e colonizadora é tornar esses corpos e mentes mais dóceis e úteis, cuja tese da genealogia explica que tal sujeito é fruto do poder ou da individualidade, efeito deste poder-saber, objetivando compreender como se deu a constituição das Ciências Humanas, ou seja, o homem como produção do poder e como objeto do saber. E assim criam-se mecanismos de governamentalidade destes “homens”, o biopoder, que regulam e têm a população como seu objeto de saber, pois agora o que Foucault enfatiza não é só a disciplina enquanto governo do indivíduo, mas o biopoder como governo das populações.

Nesta análise do poder, Foucault propõe a quebra de paradigmas. Provocamos a conhecer e investigar o poder que circunda os enunciados. No capítulo *Os intelectuais e o poder*, uma conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze, Foucault diz que o papel do intelectual é de atuar junto com os “revolucionários” contra as forças de opressão, posto que não há mais campo para ideias e sim para práticas, que é preciso conhecer e entender o poder, presente em todas as relações sociais. Neste sentido, Deleuze enfatiza que tais “práticas” devem ser usadas como ferramentas que tenham significância e que o poder é fruto do desejo de uma classe dominante, a favor de seus interesses.

Neste sentido, o discurso produz práticas e saberes. “Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes, dominar seu conhecimento aleatório [...]” (FOUCAULT, 1996, p. 8-9). Para tanto, estes saberes e práticas estão implicadas nas relações de poder, essas relações de poder nos propiciam questionar os modelos de colonialidade, já que:

O conceito de colonialidade de poder nos permite pensar como os colonizados foram submetidos não apenas a uma exploração voraz de todos os seus recursos, mas também a

uma hegemonia de sistemas de conhecimento eurocêntricos. Permite compreender a relação constitutiva entre o a priori histórico do pensamento europeu e as suas aventuras no alto mar. Ela também nos permite pensar através da estrutura anglo e eurocêntrica de pensamento e representação que continua a dominar grande parte do mundo hoje, seja ou não, em um determinado lugar e tempo, a libertação nacional formal foi conquistada. (ALCOFF, 2017, p. 39)

Os processos de libertação da colonização se dão a partir de movimentos de resistência, de lutas e conquistas que constituem em nós a transformação da nossa maneira de pensar e de produzir conhecimento, de afirmar que o conhecimento que produzimos tem importância tanto quanto outro qualquer conhecimento produzido/existente no contexto global. A decolonização se inicia a partir de saberes locais, que são reificados em processos de resistência e afirmação de identidades plurais, que não são fixas ou imóveis, mas que são transformáveis a partir do campo do saber.

Os discursos são estratégias de dominação dos corpos, a colonialidade se expressa pelos sistemas de dominação política, econômica, social e cultural, expressa-se e permanece nos discursos que visam à modernidade, acaba de forma avassaladora “destruindo” os saberes dos povos dominados.

Romper com esses processos de dominação e colonização do poder e do saber são possíveis? Sim, porém “a resistência política deve ter como postulado a resistência epistemológica [...] requer, de facto, um pensamento alternativo de alternativas. É preciso um novo pensamento, um pensamento pós-abissal” (SANTOS, 2010, p. 49-50).

Na constituição desse novo pensamento são muitas as barreiras a serem transpostas; a concepção de poder “hegemônico” que não (re)conhecem o legado dos saberes de povos tradicionais, que constituem o campo do conhecimento. É necessário romper barreiras mentais, que se estabelecem em formas e discursos naturalizados comparados aos padrões de modernidade. Se o saber está diretamente implicado nas relações de poder, e onde tem poder tem resistência, a decolonização acontece em meio a esses processos de resistência, quando a sociedade se organiza, como ela interage, como ela se transforma, luta por representatividade. Como diz Ribeiro (2017), ocupa o seu lugar de fala.

A descolonização nos interpela e nos questiona a problematizar nossas próprias experiências, nossa vivências, os saberes que produzimos e as formas como resistimos aos mecanismos discursivos presentes na contemporaneidade, e que em tempos fascistas ainda tentam nos subjugar com o pensamento de “formação dos cidadãos nas sociedades modernas [que] passava sobretudo pelo ensino da obediência, da submissão, da docilidade” (RAGO; VEIGA-NETO, 2015, p. 9).

A docilidade destes corpos está enraizada no conhecimento produzido e perpetuado pelos discursos de formação desde as primeiras sociedades, que conduzem as relações sociais, regulando os costumes, os modos de viver que constituem as “possibilidades e impossibilidades de existência, os modos e as alternativas de construção da identidade de cada sujeito [essa] deriva do seu contexto histórico e social” (PIRES; SILVA; SOLTO, 2018, p. 44).

Considerar a descolonização é nos apropriar do debate que fazemos a partir da escrita e leitura de outras histórias; compreender que de fato a História precisa ser recontada, mesmo que iniciemos de forma sucinta novos debates a partir do nosso campo de atuação. Isso é uma questão desafiadora e que, “portanto, nos leva a romper com estruturas pautadas hegemonicamente, no eurocentrismo, haja vista, o objetivo principal dos estudos subalternos, é o rompimento com a tradição eurocêntrica de pensamento” (ROSEVICS, 2017 apud PIRES; SILVA; SOLTO, 2018, p. 46).

A descolonização do pensamento, do conhecimento é compreender que a história das civilizações precisam ser recontadas, que não existe história única, a não ser com o intuito de robotizar e colonizar mentes. Esse processo de colonialismo e de colonialidade surge como objetivo do projeto capitalista que nos expropriou de nossa riquezas e colonizou nossas mentes. Nós temos que aprender a desaprender para reconhecer que o que nós produzimos é conhecimento e tem equivalência e importância tanto quanto outra e quaisquer matizes de conhecimento, reificando novas formulações de pensamento, a forma como nós aprendemos tudo aquilo que sabemos.

“O primeiro passo para a descolonização, é questionar a legitimidade da colonização. Uma vez que reconhecemos a verdade dessa injustiça, podemos pensar em maneiras de resistir e desafiar as instituições e ideologias coloniais. Assim a descolonização não é passiva” (WAZIYATAWIN, 2017 apud PIRES; SILVA; SOLTO, 2018, p. 46).

Novas práticas e novos saberes só são – somente serão – possíveis em meio a resistência. Não há passividade para a constituição da descolonização, temos que olhar a partir de uma ótica diferente, conferindo o direito à voz e vez de cada pessoa, cada sujeito que efetivamente construiu a história de cada lugar, de cada etnia, de cada povo.

O poder atua não apenas nas esferas de aplicação e descoberta – as duas esferas que os epistemólogos tradicionais reconhecem como afetadas por elementos “irracionais” – mas também nas esferas de justificação e delimitação do “regime” (ou esfera) da verdade, ou o que passa como verdade. (ALCOFF, 2017, p. 34).

Uma verdade, tristemente vivenciada por epistemicídios, genocídios e tantas outras formas de violências e negação das culturas e saberes presentes em todos os territórios conquistados, Foucault (1996) esclarece que existem diversos procedimentos de repressão do discurso. Assim, “a epistemologia deve ser compreendida como parte da história de um percurso” (NUNES, 2010, p. 281). No nosso caso, um percurso constituído de histórias negativas e relegadas por conta do poder econômico-sócio-cultural.

POR MÚLTIPLAS HISTÓRIAS

Quando conhecemos outras histórias, propiciamos a nós mesmos novos saberes e novas possibilidades. Também nos apoderamos do poder, não como objeto, mas, como postula Foucault (2011), como um sistema que funciona em teia que encadeia possibilidades de (re)existência.

Um poder positivo que não está implicado na repressão, mas nas formas de resistência, que produz uma “eficácia, [...] uma positividade” (MACHADO, 2011, p. XVI). O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 2011, p. 8).

O poder produz conhecimento e a ação da história

Perscruta as decadências; e se afronta outras épocas é com a suspeita – não rancorosa, mas alegre – de uma agitação bárbara e inconfessável. Ela não teme olhar embaixo. Mas olha do alto, mergulhando para apreender as perspectivas, desdobrar as dispersões e as diferenças, deixar a cada coisa sua medida e sua intensidade. (FOUCAULT, 2011, p. 29).

A História também pode ser utilizada como a “dissociação sistemática de nossas identidades” (FOUCAULT, 2011, p. 28). A fim de contarmos e (re)escrever novas histórias, a partir da compreensão que o Sul Global não é uma metáfora do sofrimento humano, embora ele tenha sido substanciado pelo capitalismo e pelo processo de modernização “que tinha como objetivo a emancipação social indo além da teoria crítica produzida no norte e da práxis social e política que ela subscreveu” (GREINER, 2010, p. 25). Seguindo no pensamento de epistemologia do Sul, pautado por Boaventura Sousa Santos, é preciso compreender que cada cultura tem um modo de organizar essas relações de poder e as relações políticas, o

que constituem dualidades abissais – norte-sul, oriente-ocidente – e que continuam latentes nas discussões políticas da contemporaneidade.

“A epistemologia do sul refere-se, portanto, as discussões sobre colonialismo e pós-colonialismo [...] sugere a partir das margens e das periferias as estruturas de saber e de poder tornam-se mais visíveis. Daí um interesse na geopolítica que vai questionar quem produz o conhecimento, em que contexto e para quem” (GREINER, 2010, p. 25). Por isso, Chimamanda enfatiza o perigo de histórias únicas, uma vez que “a repetição do presente é insuportável para alguns e almejada para outros. Mas é preciso lembrar que o passado está sempre no presente. A chave encontra-se mais uma vez, em como traduzi-lo: como relato de algo que passou ou como recurso capaz de ativar o futuro” (GREINER, 2010, p. 24). Não existe saber externo à vida. Não existe poder fora das relações. E ambos estão implicados nas resistências.

Sejamos resistências, sejamos “contadores de histórias” com múltiplas faces e possibilidades. Citando Alice Walker, Chimamanda Adichie (2009) diz: “quando rejeitamos uma única história, quando percebemos que nunca há apenas uma história, sobre algum lugar reconquistamos um tipo de paraíso”. Para chegar aos nossos paraísos, muitos “infernos” são percorridos, paradigmas são quebrados e as relações de poder se transversalizam, assim vivemos, sobrevivemos, existimos e resistimos para então contar, escrever e ler múltiplas histórias.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Nigoz. Palestra: o perigo da história única. **TED Talk 2009**. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt> Acesso em: 09 out. 2019.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio de (orgs.). Cartografia das margens. In: **Cartografias de Foucault**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Estudos Foucaultianos)

ALCOFF, Linda Martín. A epistemologia da colonialidade de Mignolo. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), p. 33-59, 2017.

BERVIQUE, Janete de Aguirre. Refletindo sobre paradigmas. **Revista Científica Eletrônica De Psicologia** - ISSN 1806-0625 publicação científica da Faculdade de Ciências da Saúde de Garça /FASU – Mantida pela Associação Cultural e Educacional de Garça, Ano III, n. 05, novembro de 2005.

Disponível em: <http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/kD541RZN1s7VeDe_2013-4-30-16-30-19.pdf> Acesso em: 10 out. 2019.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores; tradução Ingrid Muller Xavier. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução: Salma Tannus Muchail. 10. ed., São Paulo: Martins Fontes, Selo Martins, 2016. (Coleção Tópicos).

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GREINER, Christine. **O corpo em crise: novas pistas e o curto-circuito das representações**. São Paulo: Annablume, 2010. (Coleção Leituras do Corpo).

KRÜGER JUNIOR, Dirceu Arno. Foucault: A heterotopia como alternativa para pensar o espaço social. **Enciclopédia**. Pelotas. v. 5, p. 22-37. Inverno 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/Enciclopedia/article/download>> Acesso em: 12 out. 2019.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: **Microfísica do poder**. FOUCAULT, Michel. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Edgardo Lander (org). Coleção Sul Sul, CLACSO, Cidade Autônoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. p. 33-49. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf> Acesso em: 09 out. 2019.

NUNES, João Arriscado. O resgate da epistemologia. In: **Epistemologias do Sul**. SANTOS, Boaventura de Sousa e MENEZES, Maria Paula (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2010.

PIRES, A. L. M; SILVA, R. S. da; SOLTO, V. S. Dos mitos Ioruba à descolonização didática: dos direitos, identidades, proposta didática para o ensino. In: **Descolonizando saberes: a Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003 no ensino de ciências** / Barbara Carine Soares Pinheiro, Katemari Rosa (Orgs.). São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, p. 84-130, 2010.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Coleção Sul Sul, CLACSO, Cidade Autônoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. p. 107-130. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf> Acesso em: 09 out. 2019.

RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. **Para uma vida não-fascista**. Margareth Rago; Alfredo Veiga-Neto (Orgs.). Belo Horizonte: Autentica Editora, 2015.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: **Epistemologias do Sul**. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Francisco de Assis Pinto da. Motivando para história e cultura africana: na linha da fronteira entre o Brasil e o Congo (RDC). In: **Descolonizando saberes: a Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003 no ensino de ciências**. Barbara Carine Soares Pinheiro, Katemari Rosa (Orgs.). São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE COLETIVA DA JUVENTUDE QUILOMBOLA DE ITABOCA – PA

José Rodrigo Pontes dos Santos

SEMED - Ananindeua

Assunção José Pureza Amaral

Universidade Federal do Pará - UFPA

INTRODUÇÃO

Estudos sobre juventude vêm se tornando cada vez mais recorrentes nos últimos anos, ressurgindo como pautas de investigações em diversas áreas do conhecimento, sobretudo entre o final do século XX e início do XXI, em que os (as) jovens passaram a assumir progressivamente o protagonismo na luta por políticas públicas. Contudo, pesquisas relacionadas aos jovens quilombolas ainda vêm conquistando espaço na academia nos últimos anos, pois as comunidades quilombolas por muito tempo foram vistas, pela ótica da colonialidade, como “lugar de escravos fugidos”.

A opção pelos estudos de populações quilombolas foi motivada pelas ações e produções realizadas pelo Programa de Extensão e Pesquisa Universidade no Quilombo, do Grupo de Estudos Sociedade, Cultura e Educação-GESCED, que formam o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro-NEAB, da Universidade Federal do Pará, Campus Castanhal, Pará-Brasil (Cf. AMARAL, 2015, 2016, 2018, 2019, 2019-2020).

A resignificação do termo ‘quilombo’ é uma conquista decorrente dos anos de luta pelo movimento negro urbano e de lideranças quilombolas, que o trata como comunidades de grupos ancestrais africanos, remanescente de antigos quilombos, herdeiros de terra em que se encontram em seus territórios com formas específicas de vida, relação com o ambiente, natureza, rios, floresta, culturas e tradições próprias (AMARAL, 2008).

As relações internas nos quilombos revelam elementos específicos da história e cultura africana, que, mediadas por relações de solidariedade, cooperação e reciprocidade criam laços afetivos que dão vida à identidade coletiva (quilombola) que, longe de buscar formar uma identidade homogênea, propõe-se a se tornar

uma identidade política, de luta e resistência, especialmente na manutenção de seus valores e reivindicação de seus direitos, que não deve cessar apenas pela garantia de seus direitos, ao contrário, precisa estar articulada contra o racismo e a discriminação que assolam a população negra brasileira.

Observando como se constrói essa identidade coletiva ou quilombola, a presente pesquisa discorrerá sobre o processo de construção das identidades de jovens quilombolas de uma associação de remanescentes quilombolas do município de Inhangapi, na região nordeste do estado do Pará, na Amazônia Oriental Brasileira.

A metodologia do trabalho se desenvolveu por meio de uma pesquisa participante e da aplicação de um formulário discutido junto a sete jovens das Comunidades Associadas de Remanescentes Quilombolas de Itaboca, Cacoal e Quatro Bocas, situadas no município de Inhangapi, nordeste do estado do Pará, na Amazônia Brasileira. Por um período de dezoito meses, a observação participante procurou acompanhar o envolvimento dos jovens nas atividades relacionadas ao quilombo e que incidem no sentimento de pertencimento e desenvolvimento da identidade coletiva (quilombola).

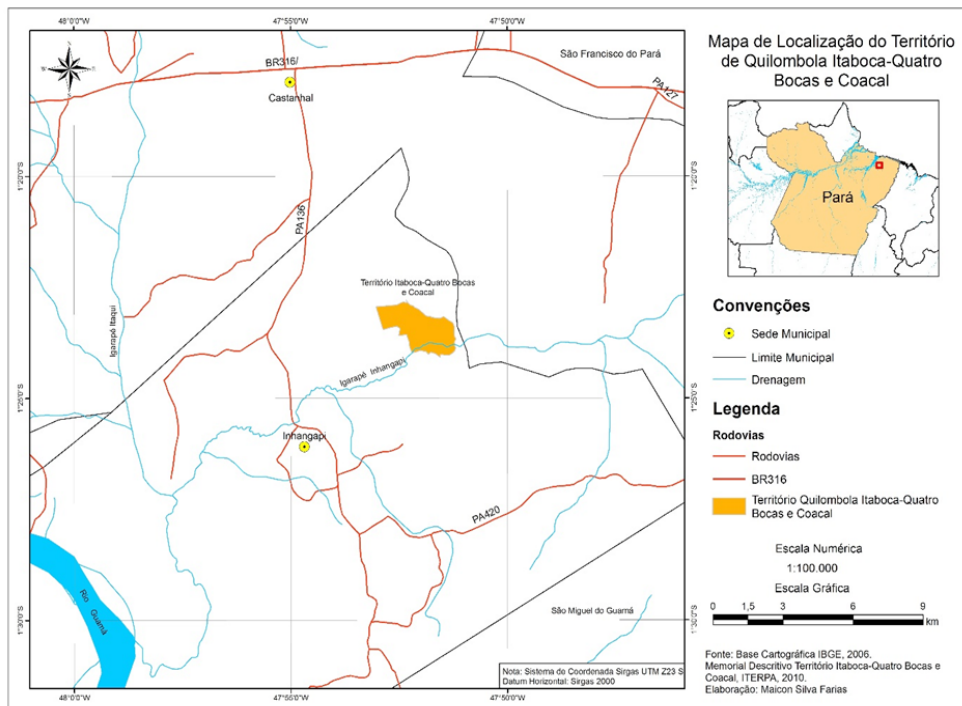
No início deste artigo buscamos recordar a formação dos quilombos, a importância do território e a relação deste com a construção da identidade do grupo, que, segundo Almeida (2011), estão intimamente relacionados.

1 QUILOMBO E IDENTIDADE

A região Amazônica brasileira, na América do Sul, foi caracterizada pela colonização de africanos e pela formação de centenas de quilombo resistentes à escravidão e à colonização forçada. Hoje, a região é formada por mais de 600 quilombos espalhados por quase todos seus estados e mesorregiões. Desse número elevado de comunidades temos o quilombo de Itaboca, situado no KM 09 da PA-136, que liga os municípios de Castanhal e Inhangapi, no nordeste paraense. Assim como a maioria das comunidades negras que se formaram pelo país, o quilombo de Itaboca resultou da necessidade vital dos africanos e afro-brasileiros de resgatar sua liberdade e dignidade sucumbida com a escravidão.

No Brasil, o grande número de escravizados que foram desembarcados no país, estimado em cerca de 4.100.000 milhões de africanos(as), de acordo com Alencastro (2006), foram submetidos aos trabalhos mais pesados e insalubres, motivando a formação dos primeiros quilombos no Brasil. A formação dos quilombos ou mocambo aconteceu ao longo de todo o período escravocrata no Brasil, estendendo-se por diversas regiões do país, como identifica Gomes (2015), ao citar os atuais estados de Minas Gerais, São Paulo, Pará, Maranhão, Amapá, Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco.

Mapa 1 - Localização do território quilombola de Itaboca



Fonte: Pereira (2014).

A formação dos endêmicos quilombos no Brasil reforça os escritos do historiador, jornalista e marxista Clóvis Moura (2014), que questiona a passividade pela qual foram caracterizados os quilombolas em muitos textos literários do país. Em seus escritos, esse autor expõe as guerrilhas, as insurreições, as fugas e os quilombos como mobilizações e organizações que questionam essa literatura e reafirmam a luta dos(as) africanos(as) e afro-brasileiros(as) contra o sistema escravagista, racista e discriminador. As “fugas”, discurso usado pelo colonizados, quase sempre resultavam na formação dos quilombos e poderiam ser em grupos ou individuais (MATTOS, 2015). Segundo Nascimento

A multiplicação dos quilombos fez deles um autêntico movimento amplo e permanente. Aparentemente um acidente esporádico no começo, rapidamente se transformou de uma improvisação de emergência em metódica e constante vivência dos descendentes de africanos que se recusavam à submissão, à exploração e à violência do sistema escravista (NASCIMENTO, 2013, p. 04).

Na historiografia brasileira, podemos recontar a história e destacar a formação dos quilombos no Brasil como um dos primeiros focos de organização de movimentos sociais, pois congregava uma grande parcela da população que se mobilizou na luta contra a exploração no país (CUNHA JUNIOR, 2012). Essa tese garante uma releitura da nossa história, recusando inclusive “a imagem da princesa branca benevolente que teria redimido os escravos” com assinatura da Lei Áurea que aboliu a escravidão (PEREIRA, 2010, p.158), para, então, destacar a trajetória de luta e resistência dos(as) negros(as) em território brasileiro.

A recusa à imagem de benevolência da Princesa Isabel, com a assinatura da lei nº 3.353 se justifica, pois, o fim “da escravidão”; pouco ou nada mudou a vida dos quilombolas, uma vez que esses continuaram sendo perseguidos e marginalizados na sociedade. A transição do século XIX para o XX acirrou ainda mais as discriminações que giravam e giram até hoje em torno das comunidades quilombolas. Isso ocorreu porque o projeto republicano não incorporou em seu modelo as populações negras que passaram a ser invisíveis diante das autoridades.

No pós-abolição, o processo de invisibilidade foi gerado pelas políticas públicas – ou a falta delas – que não enxergavam em recenseamentos populacionais e censos agrícolas centenas de povoados, comunidades, bairros, sítios e vilas de populações negras, mestiças, indígenas, ribeirinhas, pastoris, extrativistas etc. Camponeses negros – parte dos quais quilombolas do passado – foram transformados em caboclos, caçaras, pescadores e retirantes. (...) O pior é que as atividades econômicas desenvolvidas pelos quilombolas não eram contempladas nos dados censitários, pois se articulavam entre a agricultura familiar, os trabalhos sazonais e extrativistas; quase tudo ignorado nos censos agropecuários republicanos. Constituiria uma ideologia do isolamento das comunidades rurais e com elas algumas identificadas como negras e descendentes de antigos escravos (GOMES, 2015, p. 122-123).

Gomes (2015), Treccani (2006), Leite (2000) e Passos (2010) expõem que o isolamento ao qual os negros foram submetidos, especialmente os quilombolas, faz parte da política de marginalização e de invisibilidade impostas pelos “republicanos”, dando continuidade ao processo de exclusão da população africana e afro-brasileira, negando-lhes saúde, transporte, emprego, educação e acesso à terra. A terra e a educação são hoje campos de grande luta e de reivindicação por parte dos quilombolas.

Na transição do sistema imperial para o republicano, os quilombolas deixam os noticiários dos jornais das províncias que destacavam suas “fugas” e a

formação dos quilombos, para, então, tornarem-se invisíveis para as autoridades republicanas. Para Gomes (2015, p. 123), “O invisível passaria a ser isolado e depois estigmatizado”. Esse isolamento faz parte das estratégias de desapropriação de terras secularmente ocupadas, em que o Estado, mancomunado com o capital, sobretudo com o latifundiário, incentiva diversas investidas contra os seus territórios.

Mesmo com as investidas dos latifundiários, os quilombolas tiveram e têm importantes conquistas com a Constituição Federal de 1988. Segundo Treccani (2006), apesar da abolição da escravidão em 1888, os quilombolas precisaram de mais 100 anos para terem suas terras reconhecidas, o que só veio ocorrer com o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), de 1988, que 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” (BRASIL, 1988). E antes e ao longo de completar 30 anos, essa Constituição Cidadã foi tomada de assalto pelas oligarquias (elites, herdeiras do colonialismo, do racismo, da colonização, do patriarcalismo) que “a picotaram” em emendas constitucionais, retirando os direitos dos cidadãos (mais de 51% negros) civis brasileiros.

O reconhecimento das terras/território quilombola representou uma grande conquista aos remanescentes quilombolas após anos de perseguição no período pós-abolição, todavia, não esgotou sua luta, que hoje continua, por garantia, por políticas e favorecimento ao seu desenvolvimento.

A terra, para os remanescentes quilombolas, representa elementos de sua ancestralidade, de resistência e sobrevivência. Juntos, esses elementos criam a identidade quilombola, compartilhada entre seus membros, mediante a necessidade vital de garantir seus territórios. Segundo Souza (2008, p. 05), “A noção de identidade quilombola está estreitamente ligada à ideia de pertença”. Para essa autora, a identidade quilombola se constrói mediante as experiências compartilhadas pelo grupo, seja de valores, costumes e lutas. Schmitt, Turatti e Carvalho (2002) reafirmam que essa relação constitui a identidade quilombola, construída e ressignificada diante da necessidade da luta pela terra.

Estamos, portanto, diante da incorporação de identidades que, em decorrência de eventos históricos, introduzem novas relações de diferença, as quais passam a ser fundamentais na luta dessas populações negras pelo direito de continuar ocupando e transmitindo às gerações vindouras o território conformado por diversas gerações de seus antepassados (SCHMITT; TURATTI; CARVALHO, 2002, p. 05).

Enquanto uma expressão da identidade grupal, o significante “negro” vai somando em seu percurso tudo aquilo que advém

de tal experiência, ou seja, elementos de inclusão (que mantêm o grupo unido em estratégias de solidariedade e reciprocidade), e também de segregação (ou seja: a desqualificação, a depreciação e a estereotipia). Os sentidos do termo e as experiências nele circunscritas revelam sua ambigüidade: por um lado, a marginalização; por outro, a força simbólica demonstrada no seu persistente poder aglutinador, vindo a configurar ou expressar uma identidade social e a nortear inclusive políticas de grupos (LEITE, 2000, p. 342-343).

A afirmação de uma identidade quilombola, como foco de resistência, é essencial, haja vista, como afirma Leite (2000), a necessidade de manter o grupo unido em torno de uma identidade de resistência (política), que também é cultural (relações de parentesco e costumes). Tal movimento fortalece a luta dos remanescentes quilombolas, norteados, inclusive, a luta por políticas afirmativas voltadas à reparação das atrocidades do Estado brasileiro com a população negra, sobretudo quilombola.

Em meio a essa necessidade, os jovens quilombolas são convocados a dar continuidade a essa luta, construindo suas identidades com base na identidade do grupo, ou seja, na identidade quilombola, uma identidade coletiva sustentada na luta pela garantia de seus direitos, principalmente no que se refere à terra, que carrega traços de sua ancestralidade, história e costumes, perseguida, estigmatizada e inviabilizada pelo Estado nos mais de 500 anos de Brasil.

A identidade quilombola, tomando o conceito de identidade de resistência de Castells (1999), atua na luta pelo reconhecimento de suas peculiaridades, modos de vida, cultura e história, bem como na reivindicação de políticas específicas que garantam a manutenção de suas territorialidades. Essa identidade visa manter o grupo unido por meio de estratégias de reciprocidade e solidariedade, aglutinando forças na luta pela manutenção de suas territorialidades e norteados suas lutas por políticas públicas (LEITE, 2000). Por esse motivo, a construção da identidade coletiva (quilombola) por parte dos jovens é a garantia da conservação e continuação de sua história e cultura. A seguir, veremos com essa identidade é construída junto aos jovens.

2 JUVENTUDE(S) QUILOMBOLA(S): FORMAÇÃO DA IDENTIDADE COLETIVA

Esta seção concentra dados levantados no trabalho de campo e visa realizar uma discussão mais profunda sobre o campo de investigação e os(as) colaboradores(as) da pesquisa. Para isso, foram feitas diversas visitas às comunidades citadas durante o período que compreende a metade do ano de 2016 e o fim do

ano de 2017. Embora tenhamos delimitado esse tempo/espaço na realização desta pesquisa, vale lembrar que nosso vínculo com a comunidade já é antigo, posto que advém desde o ano de 2011, o que facilitou a criação de vínculos de amizade que extrapolam a relação pesquisador/colaboradores(as).

A amizade construída durante os anos facilitou nosso acesso aos jovens, ajudando-os a perceber, de forma mais próxima, suas relações com o território, com seus familiares e práticas comunais, como pesca, caça, plantio de roças, afazeres domésticos, diversão, manifestações culturais e organização política empreitada, principalmente, por meio da associação quilombola local. Essas relações e envolvimento na comunidade são importantes, pois propiciam trocas de saberes, diálogos, reciprocidade e recreação, que, juntos, agregam-se e influenciam a formação das identidades da juventude quilombola. Rodas de conversas nos quintais, embaixo das árvores, à beira do campo e dos rios são momentos de transmissão de saberes e compartilhamentos de histórias, lutas, memórias, tradições e costumes, constituindo, portanto, importantes campos de análise, visto que acentuam alguns dos mecanismos que são usados na transmissão e na preservação de seus conhecimentos, de sua identidade étnica.

2.1 Processos de Construção de Identidades dos Jovens Quilombolas

Durante a inserção no território das comunidades, diversas situações nos chamaram a atenção, com destaque para a manutenção de valores civilizatórios afro-brasileiros, como oralidade, memória, comunitarismo, ancestralidade e circularidade, bem como reciprocidade e solidariedade, importantes elementos da identidade quilombola.

A manutenção de valores civilizatórios afro-brasileiros revela parte da origem dos quilombos e da identidade dos quilombolas de Itaboca, pois os liga à sua matriz africana por intermédio de práticas comunais, respeito e valorização do território, oralidade, memória e ancestralidade. O compartilhamento desses elementos mantém o grupo unido, fortalecendo a identidade quilombola, comungada por todos e todas como forma de luta e resistência.

Por meio das observações em campo foi possível constatar o compartilhamento desses elementos entre os quilombolas, em especial entre os jovens. O ensinamento de aspectos da cultura quilombola é repassado por meio da oralidade de forma cotidiana aos jovens de Itaboca, em relações estabelecidas com os mais velhos desde cedo, em casa, na roça, no rio e na mata. Nesses espaços, a juventude das comunidades investigadas aprende as melhores formas de se relacionar com o território, o tempo adequado para plantar, pescar, caçar, colher frutos e a importância das ervas da mata.

A oralidade ocupa, no quilombo Itaboca, uma posição de destaque, sendo o principal meio de transmissão da história e cultura das comunidades investigadas, já que há poucos trabalhos escritos sobre este quilombo, além do documento de registro da Fundação Palmares e do O Instituto de Terras do Pará - ITERPA. Por meio de conversas, sobretudo nas casas dos mais idosos, os jovens aprendem sobre a memória de suas comunidades.

Para o levantamento sobre a história da comunidade foram necessários muitos momentos com os sujeitos envolvidos. Rodas de conversa nos pátios de dona Francisca e de dona Benedita sobre a memória dos quilombos sempre foram acompanhadas pela presença de jovens e crianças que complementavam suas falas ou acrescentavam novos fatos. Os(as) quilombolas mais velhos(as) têm uma posição de destaque nessas comunidades; são guardiões do conhecimento, de mitos e tradições. Nas comunidades são os que detêm o domínio da medicina natural, que massagem, curam derrame e fazem parto, como é o caso da dona Francisca; são também os mestres das armadilhas de caça e da marcenaria, ofícios repassados aos mais jovens por meio de atividades cotidianas e da oralidade.

De acordo com Amaral (2008, p. 239):

Os moradores mais velhos são os principais responsáveis pela transmissão e preservação de conhecimentos típicos de seu povo. Eles trazem consigo a experiência, a memória de práticas, tradições e costumes, internalizados como habitus, que transmitem de geração a geração, através de seus próprios mecanismos de troca de experiências, contribuindo assim, para a identificação e o reconhecimento das identidades quilombolas.

O conhecimento repassado aos jovens por meio de práticas cotidianas contribui para a manutenção do grupo e de seus modos de relacionar entre si e com o território. O vínculo com o território é muito forte por parte dos quilombolas. De seu espaço, todos retiram seu sustento, aproveitando os recursos que lhes são disponíveis; por isso, é conservado e resguardado por todos nas comunidades. Por agregar toda essa importância, esse território ocupa lugar central nos ensinamentos dos adultos junto aos jovens, uma vez que conserva marcas da ancestralidade dos quilombolas, de luta e resistência, além de ser um espaço de uso comum, em que a terra e a água são de uso coletivo, não se limitando a uma pessoa ou a um grupo doméstico. Sobre essa forma de se relacionar com a terra, Treccani (2006, p. 236) salienta:

Os indivíduos têm o direito de explorar estes recursos naturais que são concebidos como pertencentes ao conjunto das comunidades – como uma herança dos antepassados

quilombolas. As regras de uso comum do território quilombola incluem a proibição da venda da terra e da destruição dos castanhais. A formação das pastagens é vista com desconfiança por implicar no desmatamento e na destruição das castanheiras.

O território, para os quilombolas de Itaboca, é de uso comum, coletivo. É de onde todos retiram o necessário para sua manutenção, seja para aquisição de alimentos seja para comercialização em feiras nos municípios de Inhangapi e Castanhal. Todo excedente produzido é usado para comprar materiais que são usados nas roças, rios e matas, além de suplementos alimentares e de higiene pessoal, que não são produzidos nos quilombos.

Por sua importância, os quilombolas e sua juventude buscam a preservação de seu território. Para tanto, controlam a derrubada de árvores para construção de canoas, casas e roças, como percebido por meio da pesquisa participante, quando um morador derrubou umas árvores nas proximidades do barracão da Associação e foi repreendido por alguns moradores.

Para os jovens, o território dispõe dos necessários à manutenção do grupo, além de ser um espaço seguro, tranquilo e divertido, como se pode constar nos registros abaixo:

“Não tenho vontade de sair da comunidade, pois aqui há paz (...)” (JOVEM 23 ANOS).

“Não sinto vontade de sair do meu quilombo, porque eu amo muito o meu quilombo que, para mim, é o melhor lugar pra se viver” (JOVEM DE 24 ANOS).

“Não tenho vontade de sair da comunidade porque a comunidade é muito legal, aqui tem rio, é divertido e é seguro” (JOVEM DE 20 ANOS).

Durante a pesquisa participante, percebemos práticas de solidariedade, cooperação e reciprocidade entre os(as) quilombolas, uma vez que diversas caças e frutas eram compartilhadas entre eles, sobretudo entre grupos domésticos mais próximos. Peixes, caças, frutas como açaí (*Euterpe oleracea*) e castanha-do-Pará (*Bertholletia excelsa*), além de farinha de mandioca (*Manihot esculenta*) e macaxeira são divididos de acordo com a quantidade coletada, o que gerava práticas de reciprocidade, pois, quando um dispunha de mais do que o(a) outro(a) em um dado período, buscava ajudar o próximo.

Nas comunidades, todos formam uma grande família: compartilham roças, frutos, peixes, caças e casas de farinha. É comum vermos jovens nos quilombos levarem caças e peixes para os mais velhos almoçarem na casa de parentes e

vizinhos. As crianças dormem em casas de “conhecidos”, tomam café, merendam e jantam, como se fossem do grupo doméstico que lhes acolheu. Esses laços de solidariedade fazem parte do dia a dia dessas comunidades, gerando ao mesmo tempo reciprocidade.

Em decorrência das dificuldades de acesso ao Sistema Único de Saúde (SUS) nas proximidades, os quilombolas, quando necessitam deste serviço, têm de se deslocar ao hospital mais próximo, localizado na cidade de Castanhal, já que o do município de Inhangapi não dispõe de todo o maquinário para o tratamento de doenças mais complexas. Por essas dificuldades, bem como pela crença na medicinal natural, as ervas ainda são as mais utilizadas no tratamento de doenças nessas comunidades, sendo procuradas também por moradores(as) de comunidades adjacentes.

Os conhecimentos tradicionais das ervas e recursos medicamentais das florestas e do próprio ambiente (plantas e animais), desempenham papel de destaque nas comunidades quilombolas da Amazônia. Esses conhecimentos tradicionais e seculares têm sido os principais meios para eliminar as doenças nessas comunidades (AMARAL, 2008, p. 276).

O uso dessa medicina natural revela um conhecimento acumulado dos quilombolas, repassado de geração a geração, sendo uma das principais maneiras de se combater as enfermidades; por isso, ocupa uma posição de destaque nos ensinamentos aos mais jovens. A construção de roças, bem como o uso de espaços coletivos, como a casa de farinha, são outros momentos de compartilhamento de saberes e construção da identidade quilombola. De acordo com Cardoso (2002, p. 86), todo o processo, que vai desde a limpeza do terreno (derrubada de mata de pequeno porte) para plantação de uma roça de mandioca até a confecção de farinha, “está alicerçado em um conhecimento”, que é repassado aos mais jovens.

Nesses locais, o saber compartilhado entre os jovens debruça-se na melhor forma de aproveitamento do solo, garantindo uma melhor produtividade e conservação. O trabalho na roça é comungado desde cedo pelos jovens quilombolas que acompanham seus pais e parentes nessas atividades. No preparo das roças, na colheita, na feitura de farinhas, gomas e tucupi (quando se trata de mandioca), práticas de solidariedade e fortalecimento de laços entre os quilombolas são percebidos, porque roças e casas de fornos são espaços de uso comum, de trocas de produtos, saberes e de afirmação da cultura quilombola.

Observações realizadas nas comunidades quilombolas, agregadas à Itaboca, mostram que os excedentes produzidos nessas comunidades, seja nos roçados, na coleta de frutos da mata ou na criação de animais e aves são alternativas para

geração de rendas entre os(as) quilombolas. Vendidos nas feiras de Castanhal e de Inhangapi aos sábados (em sua maioria), os excedentes são vendidos e os rendimentos ajudam na aquisição de ferramentas para o cultivo de roças (enxadas, pás, foices, adubo, terçados, inseticidas...), para pescarias (anzóis, redes, linha e chumbada) e utensílios para o lar e para os(as) próprios(as) quilombolas.

Em Itaboca, desde cedo os jovens se deparam com a identidade quilombola em aprendizados vivenciados no contexto do quilombo. No rio, furos e igarapés, os jovens se relacionam com a mística dos espaços, com a história da cobra mariquinha, do boto e do jacaré gigante, ou seja, com sua história transposta nos canais do rio Inhangapi. Tudo isso os vinculam à sua identidade quilombola, mantida por meio de laços e compartilhamento de costumes, tradições e memórias de lutas e resistência.

Nas pescarias, os(as) jovens aprendem o ofício da pesca, suas técnicas, as melhores iscas, períodos e locais adequados para cada peixe. Os ensinamentos se dão na prática, mediante dias de pesca nos rios, nos quais crianças, jovens e adultos chegam a passar até três (03) dias longe de casa, buscando as melhores formas para capturar peixes sem comprometer o ecossistema de uso comum. Nesses momentos, novamente os ensinamentos são postos, reforçando traços de uma identidade que vem se desenvolvendo ao longo de sua existência, seja como instrumento de luta ou na manutenção do grupo com compartilhamento de valores, costumes e memória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado da pesquisa mostrou que as interações no interior das comunidades revelam atividades educativas, que são repassadas de geração a geração por meio de práticas cotidianas como pesca, caça e extração de frutos da mata, que constituem traços da cultura, memória e ancestralidade dos quilombolas, dando vida e sustento à identidade do grupo quilombola; tais atividades são permeadas de práticas comunais e laços de solidariedade, característicos das comunidades quilombolas formadas no interior do Brasil. Ademais, tais atividades revelam a identidade quilombola construída mediante o compartilhamento de valores, como o respeito pelo território, pelo seu ecossistema e encantados – envolvem dimensões filosóficas, éticas, ambientais, religiosas e suas crenças.

Por outro lado, as mudanças ocorridas pela globalização romperam com as fronteiras entre as nações e propiciaram a formação de novas identidades construídas mediante a mesclagem de novos valores, visões de mundo e de cultura. Essa “mistura” é percebida pelo surgimento de uma diversidade de influências que chegam aos jovens quilombolas por intermédio de atividades escolares e intercâmbio com outras culturas fora do quilombo, ou mesmo por meio de

redes de comunicação, como *internet*, celular ou televisão. Por fim, novas formas de identidades se confrontam e se reconstróem juntos e a outras essencialistas relacionadas ao sexo biológico e à nacionalidade, emergindo, assim, a diferentes identidades que são compartilhadas por todos e todas.

A identidade quilombola se constrói também junto a processos de luta, resistência e organização, conforme salienta Castells (1999). Por isso, jovens das comunidades são convocados a participar de reuniões da Associação, tendo como um dos seus fins provocar ao Estado e demais instituições suas propostas para melhorias nos quilombos, seja na construção de escolas com todos os níveis de ensino, seja na construção de um posto de atendimento médico nas comunidades ou ainda na reivindicação de políticas de geração de renda - envolvem dimensões étnicas, raciais, sociais e políticas.

Como visto, a identidade quilombola se desenvolve com e pelos jovens de várias maneiras. Dá-se, por exemplo, pelo compartilhamento de valores, na luta e resistência destes pela garantia de seus territórios, constantemente ameaçados por grileiros, fazendeiros e multinacionais com seus “projetos de desenvolvimento” (ALMEIDA 2011; LEITE 2000; SCHMITT; TURATTI; CARVALHO, 2002). A luta pela conservação de suas terras é acalorada e faz com que os quilombolas convoquem sua juventude a somarem força na manutenção do grupo, incentivando sua participação na associação, garantindo continuidade de suas lutas e da identidade grupal - envolvem dimensões existenciais e humanas.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **As Populações Africanas no Brasil**. Texto redigido para o capítulo relativo às “Populações Africanas no Brasil que integrou o “Plano Nacional de Cultura”, apresentado ao Congresso em 15/12/2006 pelo ministro da Cultura, Gilberto Gil. Disponível em: <http://www.casadasafricas.org.br/wp/wp-content/uploads/2011/08/As-Populacoes-Africanas-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2015.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Quilombolas e novas etnias**. Manaus: UEA Edições, 2011.

AMARAL, José Pureza Assunção (Coord.). **UNIVERSIDADE NO QUILOMBO: exercício de responsabilidade, recriação e re-significação do ambiente**. Castanhal: UFPA, 2019-2020.

_____. (Org.) **Quilombo Now - O Dossiê da Black Amazon**, v. 1. Castanhal, PA: UFPA, Faculdade de Pedagogia: UFPA, Faculdade de Letras, 2019.

_____. (Org.) **Temas de sociedade, cultura e educação na Amazônia Brasileira do século XXI**. Castanhal, PA: UFPA, Faculdade de Pedagogia: UFPA, Faculdade de Letras, 2018.

_____. (Org.) **Quando a universidade vai ao quilombo: educação, relações raciais e étnicas no Pará**. Castanhal, PA: UFPA, Faculdade de Pedagogia: UFPA, Faculdade de Letras, 2016.

_____. (Org.) **Da Universidade ao Quilombo: extensão, pesquisa, educação e sociabilidade na Amazônia**. Castanhal-Pa:UFPA, 2015.

_____. **Da senzala ao quilombo: práticas educativas e uso de recursos naturais entre os quilombolas do médio Amazonas – Pará**. Tese de doutorado. Orientadora Edna Maria Ramos de Castro. Universidade Federal do Pará. Núcleo de Altos Estudos Amazônicos. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido. Belém, 2008.

BRASIL. **Lei Áurea nº 3.353 de 13 de maio de 1888**. Declara extinta desde a data desta Lei a escravidão no Brasil. 1988.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Tradução Klaus Brandini Gerhardt. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. Disponível em: <https://identidadesculturas.files.wordpress.com/2011/05/castellsm-o-poder-da-identidade-cap-1.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2017.

CUNHA JUNIOR, Henrique Antunes. Quilombo: patrimônio histórico e cultural. **Revista Espaço Acadêmico**, São Luís, v. 129, n. 11, p. 158-167, 2012. Mensal. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/14999/8667>. Acesso em: 25 mai. 2015.

GOMES, Flavio dos Santos. **Mocambos e quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil**. 1º Ed. **Claroenigma, São Paulo, 2015**.

LEITE, Ilka Boaventura. **Os quilombos no brasil: questões conceituais e normativas**. *Etnográfica*, v. IV (2), 2000, p. 333-354. Disponível em: http://ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol_04/N2/Vol_iv_N2_333-354.pdf. Acesso em: 26 jul. 2016.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e Cultura afro-brasileira**. 2. ed. Editora Contexto, São Paulo, 2015.

MOURA. Clóvis. **Rebeliões da senzala: quilombo, insurreição e guerrilhas**. 5. ed., editora Anita Garibaldi coedição de fundação Grabois, São Paulo, 2014.

NASCIMENTO, Abdias. **Quilombismo**: um conceito emergente do processo Histórico-cultural da população afro-brasileira. Coleção Sankofa, v. 4. Universidade das Quebrada, Rio de Janeiro, 2013.

PASSOS, Joana Célia dos. **As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e Adultos**. In: PASSOS, Joana Célia dos. Tese, Juventude Negra na EJA: os desafios de uma política pública. Florianópolis: UFSC, 2010. p. 01-34. Disponível em: http://www.alesc.sc.gov.br/escola_legislativo/downloads/87artigo_livro_eja.pdf. Acesso em: 23 mar. 2015.

PEREIRA, Amílcar Araújo. **Movimentos negro no Brasil republicano**. In: Cadernos Penesb. Faculdade de Educação -UFF. Especial curso ERER. 12. ed. Niterói: 2010.

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzoli; CARVALHO, Maria Celina Pereira de. A atualização do conceito de quilombo: Identidade e território nas definições teóricas. **Ambiente & Sociedade**. Ano V, n. 10, 1^o Semestre. São Paulo, 2002.

TRECCANI, Girolamo, Domenico. **Terras de quilombo caminhos e entaves do processo de titulação**. Secretaria Executiva de Justiça. Programa Raízes, Belém 2006.

SOUZA, Bárbara Oliveira. **Movimento Quilombola**: Reflexões sobre seus aspectos político-organizativos e identitários. 26^a Reunião Brasileira de Antropologia, Porto Seguro, 2008. Disponível em: http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/grupos_de_trabalho/trabalhos/GT%2002/barbara%20oliveira%20souza.pdf. Acesso em: 28 ago. 2016.

COOPERAÇÃO INTERNACIONAL, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO SUPERIOR

Sonia Fonseca Gama

Marcela Vecchione Gonçalves

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do
Trópico Úmido PPGDSTU-NAEA-UFPA

INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas no mundo nos últimos anos possibilitaram que os países estabelecessem oportunidades de cooperação internacional, visando melhores condições de vida para a população. Especialmente a partir dos anos 90, o processo de globalização e o fortalecimento das relações entre Estado e Sociedade promoveram melhores resultados na direção de um desenvolvimento efetivamente sustentável, em que pese a certeza de que ainda há muito o que fazer.

Diferentes formas e conceitos de cooperação vêm sendo estabelecidas, a exemplo da cooperação científica, tecnológica e técnica, todas ligadas aos acontecimentos que envolvem relações de parcerias entre os Estados-Nação nos mais diversos temas: políticos, culturais, humanitários, econômicos, com variados recortes geopolíticos. O que difere entre as formas de cooperação são os mecanismos estabelecidos, os conceitos e teorias, bem como os objetivos e pressupostos (LIMA, 2007). Especialmente a cooperação internacional para o desenvolvimento envolve um conjunto complexo de ações e de atores internacionais, objetivando a prosperidade do país para onde se direciona a ajuda ao desenvolvimento ou a cooperação técnica; mas, igualmente, visa a atender interesses comerciais, tecnológicos e políticos nesta relação bilateral, por parte dos países doadores e cooperantes.

Assim, este artigo visa subsidiar a reflexão sobre cooperação internacional para o desenvolvimento, iniciada desde a II Guerra Mundial, quando tal modelo de cooperação alicerçou suas bases, buscando estabelecer a relação entre cooperação, educação e desenvolvimento, considerando que:

Ambas as noções de “cooperação internacional” e “desenvolvimento” encontram suas fundações no ideal de progresso econômico e solidariedade social, bem como na

necessidade de construção de amplos consensos políticos entre as nações (MILANI, 2012, p. 212).

É de se considerar que a educação se constitui no principal instrumento para a construção de consensos, visando ao efetivo alcance do progresso, a partir do fortalecimento das relações políticas entre os povos.

Nesta esteira, é importante observar nuances entre cooperação e ajuda externa ou internacional ao desenvolvimento, tendo a primeira a possibilidade de englobar a segunda, mas, não configurado isso em uma necessidade para relações entre dois ou mais agentes internacionais se estabelecerem. Para Kerch e Schneider (2013, p.2), “o termo “ajuda externa” refere-se à assistência ao desenvolvimento e à assistência militar, além de prever uma relação desigual entre doador e receptor (sem que necessariamente seu objetivo seja o desenvolvimento), tal como expressa Carol Lancaster:

A ajuda externa é um conceito complicado. Às vezes é pensado como uma política. Não é uma política, mas uma ferramenta de política. Às vezes, é considerado como incluindo despesas comerciais e militares no exterior ou é usado para abranger todas as transferências públicas entre países. (LANCASTER, 2007, p. 9)

Além da diversidade de conceitos, nos estudos das Relações Internacionais¹ (RIs) há uma série de escolas de pensamento, dentre estas a do realismo clássico, neoclássico, neorealismo, liberalismo clássico, sociológico e democrático republicano. Para além dos debates teóricos por entre as RIs, Ayllon (2007, p.26) instiga a promoção de análises de cooperação internacional quando infere que “deve-se notar que, tradicionalmente, no estudo teórico das RIs, prevalecem as análises de conflitos e suas causas, relegando os aspectos teóricos da Cooperação Internacional a segundo plano”. Nesse sentido, os estudos de economia política internacional (EPI), também com suas várias correntes de pensamento e seus desdobramentos na política internacional, têm nos convidado a entender melhor um campo da cooperação internacional de interesse de análise neste artigo, que caminha rumo a avaliar a necessidade de promoção do desenvolvimento em relação ao aprimoramento da educação. Conforme Castro (2012),

¹ Relações Internacionais, de acordo com Arenal (1990) é a disciplina que envolve “o conjunto de relações sociais que moldam a sociedade internacional, tanto de natureza política quanto de natureza econômica e cultural (...), tanto as que ocorrem entre os Estados como as que ocorrem entre outros atores da sociedade internacional (Empresas Multinacionais, Organizações Não Governamentais, Indivíduos, etc.) e entre estes e os Estados” (ARENAL, 1990, p. 23 apud AYLLON, 2007, p. 25). Tradução livre.

No âmbito da EPI de cunho liberal capitalista, muitas foram as ideias, desenvolvidas e formadas acerca das matrizes do desenvolvimento econômico e social, que enfatizaram a importância dos investimentos em competências intelectuais e de formação de capital humano por meio da tecnologia e da educação (CASTRO, 2012, p. 366).

Como monitoramento, mas, ainda, como estímulo à promoção de mecanismos para a melhoria da qualidade de vida de todas as pessoas, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) lançou em 1990 o índice de Desenvolvimento Humano (IDH), tendo como base o trabalho dos economistas Mahbub Ul Haq e Amartya Sen. O IDH tem o objetivo de medir o grau de contemplação, a cada povo, de condições básicas de vida, sendo assim um indicador alternativo de desenvolvimento, em contraposição ao limitado uso do Produto Interno Bruto (PIB), que mede unicamente o crescimento econômico. Com o IDH, outros fatores para a promoção do desenvolvimento passaram a ser incorporadas à agenda da cooperação internacional. A agregação de outros elementos trouxe, por exemplo, números e indicadores relacionados à renda per capita da população, à saúde e à educação, considerando a distribuição da renda no país para a promoção do melhoramento desses indicadores como essenciais à promoção do desenvolvimento.

O desenvolvimento humano inaugurou uma tendência de fundo que nos parece crucial nas agendas da cooperação, porquanto contribuiu sobremaneira para institucionalizar discursos multidimensionais e disseminar visões mais abrangentes sobre o desenvolvimento (MILANI, 2012, p. 214)

Entretanto, há que ser ressaltado que o direito à educação sempre apareceu como uma preocupação para a maior parte dos agentes internacionais. Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. No preâmbulo deste documento, já pode ser observada preocupação com a educação: “Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que “toda pessoa tem direito à educação” (ONU, 1990). Entretanto, até hoje este direito é negado. Ainda neste documento há a relação entre educação e desenvolvimento:

Durante a década de 80, esses problemas dificultaram os avanços da educação básica em muitos países menos desenvolvidos. Em outros, o crescimento econômico permitiu financiar a expansão da educação, mas, mesmo assim, milhões de seres humanos continuam na pobreza, privados de escolaridade ou analfabetos.

E em alguns países industrializados, cortes nos gastos públicos ao longo dos anos 80 contribuíram para a deterioração da educação (ONU, 1990).

1 COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

Antes que a Segunda Guerra Mundial chegasse ao fim, muitos países já se reuniam para planejar o mundo pós-conflito. Neste contexto, em 1944, na Conferência de Bretton Woods, em New Hampshire, foram criados o Banco Mundial, para financiar a reconstrução dos países atingidos pela Segunda Guerra Mundial, e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que deveria organizar e estabilizar o sistema monetário internacional por meio da cooperação entre os países membros com recursos direcionados especialmente à industrialização, como motor do desenvolvimento. Evidencia-se, assim, o foco da cooperação na reconstrução e crescimento econômico dos países afetados pela guerra. Foi o protagonismo das lideranças da América Latina que alterou a perspectiva e ampliou os objetivos para o desenvolvimento, particularmente ao longo da década de 70, com a criação da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL). Conforme destacado por Kerch e Schneider (2013):

Somente em consequência do esforço de líderes latino-americanos teria sido possível incluir entre os objetivos do banco também o desenvolvimento. Apesar disso, foi neste cenário de pós-guerra que a cooperação internacional para o desenvolvimento avançou e construiu suas bases. (KERCH; SCHNEIDER, 2013, p. 3)

Neste contexto, como parte da cooperação internacional, tal qual projetada pelo tipo de sistema internacional que se constituía internacionalmente, na estreita conexão entre a promoção da paz e da segurança internacional ligada ao desenvolvimento como prosperidade, cria-se a Organização das Nações Unidas (ONU).

A criação da ONU, por meio de uma leitura estrita de seu preâmbulo, tinha o ideal fundamental de “desmilitarizar as mentes”, como afirma Bertrand. Seria o intuito individual das potências vencedoras dos EUA e da URSS – primariamente – e das declinantes potências Europeias como Reino Unido e França em instituir um foro público internacional permanente para evitar novos questionamentos bélicos da magnitude que acabaram de vivenciar (CASTRO, 2012, p. 359).

Entretanto, no que pese a perspectiva da segurança internacional, no Capítulo 1, Artigo 1º, da Carta da ONU, fica evidente uma das intenções deste organismo internacional voltado igualmente à cooperação internacional:

Conseguir uma cooperação internacional para resolver os problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural ou humanitário, e para promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião (Artigo 1º, § 3º Carta da ONU, p. 5)

Desde então, embora questionada por alguns estudiosos sobre a eficiência e resultados alcançados, a ONU passa a desempenhar um importante papel na Cooperação Internacional, pois:

Das distintas formas de cooperação num sistema internacional, organizações internacionais são as que possuem maior aceitação. Chamam atenção principalmente, por sua característica formalizada, estas podem prover os recursos necessários à prática de diferentes formas de cooperação, principalmente por proporcionarem um ambiente para os Estados negociarem (MACHADO; OLIVEIRA, 2013, p. 466)

No contexto de fortalecimento da ideia de um sistema internacional, a Assembleia Geral da ONU instituiu, em 1948, o conceito de Assistência Técnica para o Desenvolvimento Econômico, defendendo o princípio do progresso econômico, porém, relacionando isso a um objetivo de progresso social. Foi o primeiro passo para o estabelecimento das diretrizes da cooperação Sul-Sul (CSS).

Embora a expressão “assistência técnica” expressasse as transferências técnicas e de conhecimentos desenvolvidos em conjunto entre atores de níveis desiguais de desenvolvimento com transferência de conhecimentos para a execução de projetos, de forma não-comercial, nos países em desenvolvimento, este conceito foi substituído por “cooperação técnica” em 1959, reconhecendo os interesses comuns entre os países envolvidos e a necessidade que os países têm de realizar ações conjuntas para a promoção do bem-estar social. É importante destacar que a expressão assistência técnica já expressava a superioridade de um país em relação aos países em desenvolvimento, quando, teoricamente, na cooperação deveria haver uma relação mais horizontal.

Interesses de ambas as partes são observados por Aragon² (2007, p.2), que traz a perspectiva de compromissos e ações conjuntas por meio de modelos de crescimento inclusivo e sustentável com responsabilidades de ambas as partes. Segundo este estudioso, a cooperação, para ser real, deve ser uma ação de mão dupla. Para cooperar deve existir primeiramente um interesse que motive a cooperação, pois não há cooperação neutra. O autor convida a refletir sobre o

² Coordenador da Cátedra UNESCO de Cooperação Sul-Sul para o Desenvolvimento Sustentável, do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará.

tema da cooperação internacional, trazendo em suas análises o questionamento “para quê e sobretudo para quem?”, relacionando a cooperação internacional com um mundo cada vez mais globalizado.

Dentre os documentos de acordo para a cooperação internacional com o Brasil que estabelecem ações mutuas, cita-se a *Declaração de Princípios sobre a Cooperação entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo do Canadá para a Manutenção da Paz e da Segurança Internacionais*, de 15 de janeiro de 1998, o *Tratado de Amizade, Cooperação e Consulta entre a República Portuguesa e a República Federativa do Brasil*, estabelecido na Resolução da Assembleia da República nº 83/2000, de 14 de dezembro de 2000, o Tratado de Assunção – cooperação entre os países do Cone Sul, de 1991, o Plano de Ação da Parceria Estratégica entre a República Federativa do Brasil e a Federação Russa, de 2012. Sobre este documento que se encontra registrado no sítio do Ministério das Relações Exteriores:

A efetiva aproximação verificada desde 2010 exige a atualização de metas, com vistas a tornar ainda mais intensos o diálogo e a cooperação entre o Brasil e a Rússia, os dois Presidentes decidiram estabelecer, no presente documento, os próximos passos para o aprofundamento da Parceria Estratégica entre os dois países. Brasil / MRE Nota 340.

Nas análises das relações internacionais, em que pese a relação de parceria, verifica-se que os países mais desenvolvidos buscam formas de apoiar e se beneficiar dos países do terceiro mundo, estabelecendo-se parcerias universais e dominantes numa relação de cooperação Norte-Sul.

1.1 A Cooperação Norte-Sul

A Cooperação Norte-Sul (CNS) para o Desenvolvimento possibilitou a formação de um modelo de cooperação complexa intitulada Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (CID). O lançamento oficial ocorreu em 1950, pelo governo dos Estados Unidos, tendo como base o Programa Ponto IV³ e, em 1959, pelas Nações Unidas, por meio da Resolução 200/1949, que criou o Programa Expandido de Assistência Técnica (Expanded Programme for Technical Assistance, em inglês).

A CID está caracterizada por meio de apoio financeiro, de ajuda externa bilateral ou multilateral, de cooperação técnica tendo como foco, pelo menos

³ “Programa Ponto IV, conforme descrito no discurso inaugural do presidente em 20 de janeiro de 1949, consiste em um esforço de nossa parte para cooperar com outros países na assistência aos esforços do povo de áreas subdesenvolvidas para melhorar suas condições econômicas”. A/MS Files, Lot 54D291, Drawer 21. Livre tradução.

nos discursos apresentados ao mundo, a pobreza, mudanças climáticas, meio ambiente, garantia de direitos humanos, e com sua finalidade assim apresentada:

A expressão cooperação internacional para o “desenvolvimento” (CID) remonta ao final da II Guerra Mundial e tem sido utilizada, de acordo com o posicionamento de teóricos da área de relações internacionais, como um instrumento político, cuja finalidade seria combater as dificuldades econômicas e sociais dos países periféricos (ULLRICH; CARRION, 2015, p. 658).

Embora a CID destaque questões sociais, há que se observar que este modelo de cooperação remonta à época em que o alcance da modernidade estava diretamente relacionado à perspectiva desenvolvimentista, de reconstrução dos países afetados pela guerra e promoção do desenvolvimento dos menos industrializados, causando impacto socioambiental negativo. Neste momento, a cooperação internacional viabilizou programas tidos como assistencialistas, tais como de ajuda alimentar, de infraestrutura e desenvolvimento agrícola, resultando no fortalecimento da Revolução Verde⁴.

Assim, no âmbito da CID, o Plano Marshall foi o primeiro programa de ajuda bilateral, lançado em 1948, com aporte financeiro dos EUA, sob o discurso de reconstrução econômica dos países da Europa Ocidental devastados com a Segunda Guerra. Este plano consolidou a CID por meio da criação da Organização Europeia de Cooperação Econômica (OECE) para gerir os recursos do Plano que posteriormente passou a ser Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Lancaster (2007) apresenta o seguinte questionamento:

Embora agora aceitemos a ajuda - especialmente a ajuda ao desenvolvimento - como garantida, um momento nos lembrar que a ajuda não é apenas um fenômeno relativamente novo, mas, em termos históricos, também é intrigante. Os Estados são, acima de tudo, responsáveis pela segurança e pelo bem-estar de seus próprios cidadãos. Por que, então, forneceriam seus próprios recursos públicos concessionais escassos para promover, entre outras coisas, o bem-estar das pessoas em outros países? (LANCASTER, 2007, p. 3). Livre tradução.

É fato que muitos estudiosos vêm discutindo e apresentando as mais diferentes versões e consensos sobre a motivação dos Estados quanto ao repasse

⁴ Terminologia cunhada em 1966 pelo norte-americano William Gaud, inspirada na concepção da Revolução Industrial, remetendo ao processo de modernização do setor agrícola, com amplo investimento em pesquisas e inovações tecnológicas, quando foram utilizadas sementes transgênicas, fertilizantes e pesticidas, visando a maior produtividade, como propostas de redução da fome no mundo.

de recursos financeiros para outros países. Quanto a isso, Lancaster (2007) se posiciona:

As conclusões da maioria desses estudos deram mais apoio à previsão realista de que os doadores bilaterais de ajuda foram impulsionados de maneira importante por seus próprios interesses: por exemplo, os Estados Unidos foram motivados por preocupações da Guerra Fria (LANCASTER, 2007, p. 3).

Tais questões geopolíticas e de manutenção da segurança internacional que impulsionam a agenda de cooperação e as reflexões e estudos sobre a ajuda internacional ao desenvolvimento, quando analisadas a partir da teoria construtivista das Relações Internacionais, tendo Wendt (1992), Ruggie (1986) e Alker (1986) como teóricos proponentes, são importantes, mas não determinam a vontade de cooperar, podendo ser, outrossim, componentes de formação das identidades dos Estados, gerando comportamentos convergentes à cooperação ou não. Isto é, a segurança pode ser motivação para cooperar, mas a forma como os Estados decidem cooperar para atingir a segurança dizem respeito a vários outros elementos constitutivos de seus comportamentos, que não só o medo da guerra. Neste ponto, a ajuda ao desenvolvimento ou a cooperação técnica a setores como educação, por exemplo, podem ser entendidas tanto como uma forma de garantir progresso difuso e mais equânime entre muitos, diminuindo a competitividade, a carestia e a disputa por poder bélico no sistema internacional, quanto assumindo a difusão e a troca de valores culturais educativos, um fator de estabilização e similaridade de interesses entre os atores internacionais.

Segundo os construtivistas, a partir da economia política do pós-guerra, uma ajuda mais conectada à promoção de valores do progresso e erradicação da pobreza se justificou prioritariamente em função de uma causa moral, notadamente a preocupação ética e humanitária dos países doadores com a pobreza, pelo menos ao que se transmitia externamente. O entendimento de teóricos construtivistas para este momento de constituição do Sistema Internacional e do regime de cooperação internacional era que o alcance da prosperidade deveria ser alcançado por meio de uma ordem internacional justa e próspera. Segundo Herz (1997),

Cabe destacar que entre os autores que buscam incorporar a literatura sociológica ao debate sobre instituições internacionais, encontramos diferenças significativas: há os que enfatizam a formação de conhecimento consensual, como Peter Haas e Ernst Haas (1995), e aqueles que salientam que o estudo de normas, regras e instituições pode nos levar à ilusão de sociedades de Estados normativamente integrada, nas quais os conflitos são periféricos. Wendt (1996), por exemplo, ressalta que a estrutura

cultural incorpora relações de medo, inimizade, ameaças, hegemonia, ideologia etc. (HERZ, 1997.)

Ressalta-se, entretanto, que as ações estabelecidas na CID, no âmbito da cooperação Norte-Sul, passaram a ser bastante contestadas em todas as fases, pois ficaram muito restritas à doação e/ou empréstimos para financiar programas e projetos de desenvolvimento aos países do Sul Global, muitas vezes ineficientes, com a imposição de condicionalidades pelos países tidos como doadores tradicionais.

Para Milani (2012), se olharmos para a CID sob uma ótica ultraliberal, animada por autores como Friedrich Von Hayek, Milton Friedman, Peter Bauer, Frances Moore Lappé, essa seria: “seria uma prática de intervenção estatal que tem tornado os pobres ainda mais pobres, beneficiado determinadas elites governantes dos países receptores da ajuda e reduzido o ritmo de crescimento de suas economias” (2012, p.18).

Neste contexto, a partir da década de 1960, o debate sobre a cooperação Norte-Sul se intensificou trazendo questões sobre as relações centro-periferia e a dependência dos países ditos em subdesenvolvimento. A ajuda externa passou a ser questionada, pois “tanto os doadores de recursos preocupavam-se com o seu mau uso, quanto os receptores questionavam a natureza e o alcance do auxílio prestado” (KERCH; SCHNEIDER, 2013, p. 4).

Na Conferência das Nações Unidas para o Comércio e o Desenvolvimento (UNCTAD), realizada em 1964, foram feitas críticas ao modelo de Cooperação Norte-Sul, focadamente ao financiamento de programas assistencialistas da Ajuda Oficial ao Desenvolvimento (AOD) no Sul Global pelos países do Norte. A Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento (CTPD) foi estabelecida, assim, em contraposição ao modelo de cooperação Norte-Sul, como veremos a seguir.

1.2 Cooperação Sul-Sul

Com a Cooperação Sul-Sul, o mundo vivenciou uma outra forma de fazer cooperação internacional para a promoção do desenvolvimento. Para Santos e Cerqueira (2015, p. 29), na Cooperação Sul-Sul (CSS) a “principal característica incide no compartilhamento de capacidades especializadas e experiências exitosas entre os países, numa relação mais horizontal, solidária e integral do que a clássica cooperação “Norte-Sul” com tendência unidirecional”. Isso ocorre sem desconsiderar os componentes econômico e político, que tratam, respectivamente, do comércio e seus vários itens correlatos entre os países em desenvolvimento e das ações solidárias entre os países e para com organismos internacionais. Incluem-se neste bojo, também, negociações para estabelecimento de acordos específicos envolvendo os mais amplos temas.

Assim, baseada em princípios como “solidariedade, a ausência de condicionalidades, a horizontalidade e o respeito à soberania” (MUÑOZ, 2016), o modelo de cooperação Sul-Sul também é descrito como “um amplo conjunto de fenômenos relativos às relações entre países em desenvolvimento – desde a formação temporária de coalizões no âmbito das negociações multilaterais até o fluxo de investimentos privados” (LEITE, 2010, p. 1). Conforme Muñoz (2016),

A Cooperação Sul-Sul (CSS) se apresenta como uma forma de apoio ao desenvolvimento, de criação ou fortalecimento de laços políticos, econômicos ou culturais, de negociação quanto a um maior protagonismo internacional e ainda como uma fonte de soft power e de credibilidade no cenário global. (MUÑOZ, 2016, p. 9)

As origens do que viria a se constituir formalmente como cooperação Sul-Sul apenas na década de 80 vem da Conferência de Bandung, realizada em 1955, na Indonésia. Neste momento importante pós-Segunda Guerra, em que avançavam as ações coordenadas de descolonização na Ásia e na África, constituiu-se o Movimento dos Países Não Alinhados (MNOAL), que se reuniram formalmente na Conferência de Belgrado, em 1961 e, em seguida, em 1964. Desde esse evento, quando países do Sul se reconhecem em condição de desigualdade, conflito e pobreza estrutural, condicionada pelo processo histórico de colonização que os acometia, do qual as grandes guerras e suas consequências não eram exceção, a cooperação Sul-Sul começa a ocorrer.

Nos anos 70, diversos países em desenvolvimento, dentre os quais África do Sul, Arábia Saudita, Argentina, Brasil, Bulgária, Chile, China, Chipre, Colômbia, Coreia do Sul, Cuba, Eslovênia, Hungria, Índia, Israel, Kuwait, Letônia, Lituânia, Malta, México, Polônia, República Eslovaca, República Checa, Romênia, Rússia, Tailândia, Taiwan, Turquia e Venezuela passaram a investir neste tipo de cooperação com propostas alternativas à promoção do desenvolvimento desde que fossem por ideais de igualdade de direitos e oportunidades, incluído no debate depois como equidade. Desde essas ideias, em 1978, na Conferência das Nações Unidas sobre Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento foram propostas as diretrizes para a cooperação Sul-Sul, apresentadas no Plano de Ação de Buenos Aires (PABA).

Hirst (2010), ao abordar a posição dos países na cooperação Sul-Sul, considerando os Países de Renda Média⁵ (PRM) e os Países de Renda Baixa (PRB) infere:

⁵ Conceito de países de renda média e de renda baixa foi criado pelo Banco Mundial a partir de metodologia que considera o produto interno bruto de cada país, conceito este questionado por alguns estudiosos no tema, a exemplo de Hirst, por nivelar países desiguais.

O Sul, por outro lado, também refinou suas demandas e diversificou os tipos de participação e contribuição de seus países melhor posicionados, promovendo a cooperação entre pares e a solidariedade. Os PRMs expandiram suas responsabilidades com os PRBs, dando um novo lugar à cooperação Sul-Sul (CSS) e triangular (Norte-Sul-Sul). Atualmente, um conjunto de países latino-americanos são parte ativa deste processo (HIRST, 2010, p. 19).

Em se tratando do desempenho de países da América do Sul, especificamente Argentina, Brasil e Chile, Hirst destaca a “conotação política ao papel que desempenham como arquitetos da CSS” (Idem, 2010, p.22). Para Milani (2012, p. 213), a diferença entre CSS e CNS “implica conhecer a realidade dos países em que os projetos de CSS estejam em curso, pensar seus impactos também na perspectiva do “outro” que é beneficiário da cooperação prestada, ou seja, do moçambicano, do angolano, do haitiano etc.”. Para a ONU, a CSS é um processo pelo qual dois ou mais países em desenvolvimento buscam seus objetivos de desenvolvimento de capacidades individuais e/ou compartilhados por intermédio do intercâmbio de conhecimentos, habilidades, recursos e expertise técnica, e por meio de ações coletivas regionais e inter-regionais, incluindo parcerias que envolvem governos, organizações regionais, sociedade civil, academia e o setor privado, para seu benefício individual e/ou mútuo dentro e entre regiões. A Cooperação Sul-Sul não substitui, mas, sim, complementa a Cooperação Norte-Sul (NAÇÕES UNIDAS, 2016).

2 COOPERAÇÃO INTERNACIONAL NO BRASIL

Na década de 1950, no Brasil, a cooperação técnica internacional estava sob a responsabilidade da Comissão Nacional de Assistência Técnica (CNAT)⁶ e tinha como foco a estruturação de instituições públicas federais e entidades nacionais especializadas em áreas então consideradas estratégicas para a economia nacional.

A partir da década de 1960, o Brasil recebeu um grande volume de recursos internacionais, principalmente para as instituições de ensino e de pesquisa, vindo de países e organismos internacionais não governamentais. Esse fluxo de recursos levou o Governo Federal a promover uma reforma em seu Sistema de Cooperação Técnica Internacional com fins de implementar seus Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND)⁷.

⁶ Esta comissão era composta pelos seguintes órgãos federais: Secretaria de Planejamento, Ministério das Relações Exteriores e os Ministérios setoriais.

⁷ Foram dois planos adotados no Brasil como política de mercados externos e investimentos estrangeiros com diversificação fontes de fornecimento. O I PND (1972 a 1974), objetivou colocar o Brasil entre as nações desenvolvidas, por meio da duplicação da renda per capita do país e elevação do

A articulação estratégica entre os órgãos públicos, o setor privado e a sociedade civil organizada potencializaram a Cooperação Técnica Internacional (CTI), conforme esclarecem Pino e Leite: “o uso racional e eficiente da CTI contribuiu para maximizar a absorção do conhecimento recebido, bem como para adaptá-los à realidade brasileira, apoiando transformações substantivas na estrutura produtiva nacional nas décadas de sessenta e setenta” (PINO; LEITE, 2010, p. 73).

Em meio a uma nova ordem econômica mundial na década de 1970, quando emerge o conceito de Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento (CTPD), ironicamente também chamada de cooperação horizontal, pois este modelo de cooperação promoveu o endividamento dos países em desenvolvimento, o Brasil apresenta seu protagonismo.

o Brasil e vários países em desenvolvimento votaram a favor da resolução da Assembleia Geral da ONU em prol da Nova Ordem Econômica Internacional, cujo artigo 4 (alínea “s”) definia a CTPD como um dos instrumentos da cooperação entre os países em desenvolvimento (ALMINO, 2017, p. 20).

No âmbito desta cooperação técnica, o Brasil esteve como destacado agente de cooperação internacional, não somente como doador, mas, sim, em função da qualidade da capacidade técnica instalada do país. Ao mesmo tempo em que recebeu tecnologias vindas dos países mais avançados para aperfeiçoar seu desenvolvimento, também buscou cooperar com outros países do Sul, fortalecendo as relações com a América Latina e a África, ampliando, dessa forma, seu poder nas negociações globais e se afirmando, pouco a pouco, como uma potência emergente.

A partir da elaboração do conceito de Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento (TCDC), o Brasil tornou-se um dos agentes mais ativos da chamada cooperação Sul-Sul (CSS). Destacam-se o discurso oficial, a doutrina produzida por especialistas e os relatórios de organizações internacionais que o país não é nem pretende se tornar um grande doador de recursos financeiros no assunto. A grande contribuição brasileira, segundo eles, seria a transferência de soluções inovadoras para o desenvolvimento em uma ampla gama de setores e compromisso com novas modalidades de cooperação que envolvem doadores

crescimento do PIB, o que implicaria à elevação da taxa de expansão do emprego, à redução da taxa de inflação e à adoção de uma política econômica internacional que acelerasse o desenvolvimento. O II PND (1975-1979) tinha como objetivos a elevação da renda per capita brasileira e o aumento do PIB, com metas de ajustes da economia nacional em função da escassez de petróleo e da evolução industrial em que o Brasil se encontrava. Assim, o plano previa, inclusive, a ocupação da Amazônia de forma produtiva e a integração do Brasil no mercado mundial por meio de conquistas de mercados externos.

de países tradicionais do Norte e organizações internacionais ou outros países em desenvolvimento em favor de terceiros, como é o caso iniciativas surgidas no âmbito do Fórum de Diálogo Índia-Brasil na África do Sul (IBAS) (PINO; LEITE, 2010, p. 69).

Alguns analistas apontam que a cooperação internacional envolvendo Brasil e África se estabelece não somente por conta de ideologias, mas também em um contexto econômico de competição por mercados e recursos naturais com a China e Índia. Esta competição se daria destacadamente por fontes de energia, além da preservação de interesses do país, com a obtenção de prestígio internacional (PINO; LEITE, 2010, p. 84)

A forma como a CSS foi se dando desde o fim do regime militar no Brasil apontou um novo cenário político para a cooperação e para a construção da identidade nacional do país. Observa-se o fortalecimento da participação política de grupos socioambientalistas e dos movimentos sociais no período da redemocratização, os quais passam a exigir maior participação e espaço de monitoramento das ações de cooperação internacional.

As organizações, melhores estruturadas, contribuíram para fazer face a um modelo de cooperação internacional que levasse em consideração não somente o desenvolvimento econômico, mas também o social a partir do maior envolvimento dos diferentes sujeitos políticos e sociais e dos agentes públicos.

O fortalecimento dos movimentos sociais, a consolidação da democracia, a reforma constitucional, a reformulação e a consolidação de políticas sociais, o reconhecimento internacional destas e a maior estabilidade econômica e financeira garantiram crescente consistência e visibilidade à cooperação brasileira (IPEA, 2010, p. 16)

Com a estabilização monetária e com a melhoria dos indicadores macroeconômicos, a limitação do acesso a recursos internacionais de natureza não reembolsável no Brasil foi reduzida. Assim, o número de programas e projeto financiados no Brasil foi diminuindo e o país passou a aportar recursos próprios em suas iniciativas, tornando-se, assim, financiador.

Ainda em setembro de 1987, quando ainda estava em contexto de profunda dívida externa e de enorme dependência da cooperação técnica e financeira internacional, o governo brasileiro criou a Agência Brasileira de Cooperação (ABC)⁸. A agência, primeiramente, ficou localizada no guarda-chuva da Fundação

⁸ Art. 2 “...integrará a estrutura da FUNAG a Agência Brasileira de Cooperação (ABC), dotada de autonomia financeira”. Decreto nº 94.973, de 25/09/1987.

Alexandre de Gusmão (FUNAG), órgão integrado ao Ministério das Relações Exteriores (MRE), responsável pela guarda da memória da diplomacia brasileira, bem como pela elaboração e arquivamento de materiais educativos utilizados ou produzidos pelo Instituto Rio Branco. A criação da ABC foi considerada um avanço na cooperação técnica internacional. Lampreia (2017) justifica a criação da agência como “uma importante categoria operacional da política externa brasileira” (LAMPREIA, 2017, p. 15).

No Decreto nº 94.973/1987, que criou a ABC, em seu Art. 30, estabeleceu-se como sua missão “operar programas de cooperação técnica em todas as áreas do conhecimento, entre o Brasil e outros países e organismos internacionais, nos termos da política externa brasileira” (BRASIL, 1987)

Na atualidade, o Decreto nº 10.021/19, art. 30, estabelece como competência da ABC:

Planejar, coordenar, negociar, aprovar, executar, acompanhar e avaliar, no âmbito nacional, programas, projetos e atividades de cooperação humanitária e técnica para o desenvolvimento em todas as áreas do conhecimento, do País para o exterior e do exterior para o País, sob os formatos bilateral, trilateral ou multilateral (BRASIL, 2019).

Ao longo da trajetória histórica, a ABC concentra um amplo histórico de cooperação traduzido na:

realização de mais de 7 mil projetos de cooperação técnica a 108 países da América Latina, Ásia, África, Europa e Oceania com participação de mais de 124 instituições brasileiras reconhecidas por sua excelência. Os principais projetos da cooperação do Brasil desenvolvem-se em áreas como administração pública, agricultura familiar, temas urbanos, ciência e tecnologia, cultura, defesa, desenvolvimento social, educação e alimentação escolar, indústria e comércio, justiça, meio ambiente, energia, pecuária, pesca, planejamento, saúde, segurança pública, trabalho e emprego.⁹

O Ministério das Relações Exteriores (MRE), por meio da ABC, publicou em sítio institucional o histórico da cooperação técnica brasileira e afirma:

Considerando-se que a carência de instituições adequadamente capacitadas constituía importante entrave para o desenvolvimento, a cooperação internacional deveria, portanto, conceder prioridade à capacitação institucional (“institution

⁹ Disponível em: <http://www.abc.gov.br/SobreABC/Introducao>. Acesso em: 20 dez. 2019.

building”). A existência de instituições nacionais capacitadas tecnicamente (em administração pública, em planejamento, em ciência e tecnologia, em gestão de programas governamentais, etc.) foi trabalhada como condição essencial para que os esforços empreendidos tivessem continuidade posteriormente e para que os países recipiendários adquirissem a desejada autonomia.

Desta forma, no que diz respeito à educação, Pino e Leite (2010, p. 83) têm a seguinte convicção: “o papel da cooperação brasileira na qualificação profissional em outros países em desenvolvimento ainda pode contribuir mais à expansão desses investimentos no futuro, com a formação de recursos humanos locais”.

O artigo 4º, inciso IX, da Constituição Federal, reafirma a expectativa e estabelece que “a República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais”, dentre outros princípios, pela “prevalência dos direitos humanos” e “cooperação entre os povos para o progresso da humanidade”, no âmbito de pessoas jurídicas de direito internacional, embora o governo brasileiro, apresentado pela ABC, tenha ainda a perspectiva de que a cooperação internacional “deve contribuir significativamente para o desenvolvimento socioeconômico do País e para a construção da autonomia nacional nos temas abrangidos”.

Fazendo referência ao princípio que trata dos Direitos Humanos, Silva (2013) nos relata a dimensão dada pela a sociedade internacional sobre o tema:

Na sequência do processo de redemocratização experimentado pela sociedade brasileira, nada mais lógico que a Assembleia Constituinte também reconhecesse o papel fundamental que os direitos humanos têm nas relações entre os Estados e dentro do Brasil. Além disso, mais do que elencá-los entre os princípios que regem as relações internacionais do Brasil, o constituinte ainda deu uma prova cabal do papel fundamental que têm os direitos humanos, ao estabelecer no Parágrafo 2º do Artigo 5º que: “Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte” (SILVA, 2013, p. 18).

Na abordagem ao princípio da cooperação entre os povos, Silva (2013) faz referência à crescente parceria no âmbito da Cooperação Sul-Sul, abordando o “expressivo crescimento dos programas de cooperação horizontal do Brasil que se ampliaram em termos de países parceiros atendidos, projetos implementados e em recursos efetivamente desembolsados”.

A condição do Brasil enquanto doador, em que pese a condição de país em desenvolvimento, era assim percebida como um ponto de novidade na sociedade internacional, especialmente entre os países do Sul global. Estas novidades não

se deram estritamente no campo da cooperação técnica, mas, igualmente, na combinação desta cooperação com aportes financeiros. No caso do Brasil e de outros países, como a Argentina, houve compromissos de desembolsos líquidos crescentes ao longo da primeira metade dos anos 2000, que se destinaram a atividades de apoio ao desenvolvimento (HIRST, 2010, p. 35).

Neste contexto, objetivando melhor conhecer o investimento brasileiro para a cooperação internacional, o IPEA liderou, a partir de 2010, uma pesquisa sobre a cooperação brasileira para o desenvolvimento internacional (CABRADI). Esta pesquisa teve o intuito de identificar, quantificar e classificar os recursos humanos, físicos e financeiros investidos a fundo perdido pelo governo federal em outros países e organizações internacionais. Tais recursos, que são aqueles que não se caracterizam como empréstimo, tem sido no histórico da cooperação internacional um exemplo para quando um país passa a ter na cooperação parte importante de sua estratégia política para seu próprio desenvolvimento. O resultado da pesquisa do IPEA serviu de base para elaboração e fortalecimento de políticas públicas de cooperação internacional para o desenvolvimento, além de garantir uma maior transparência das ações dos governos em suas ações de internacionalização, incluindo uso do dinheiro público.

Inicialmente, a pesquisa publicada em 2010 abrangeu o período de 2005 a 2009. Em seguida, outras duas pesquisas foram realizadas, resultando em três importantes publicações sobre cooperação internacional brasileira, respectivamente, nos anos de 2010, 2013 e 2016, como nos coloca Ferreira (2017):

A cooperação técnica representa instrumento indispensável da política externa brasileira e um poderoso recurso de soft power do Brasil. Por meio de seus projetos e de suas ações, permite que muitos países sejam expostos pela primeira vez à tecnologia, ao “saber fazer” e aos valores brasileiros, em campos tão diversos quanto agricultura tropical, saúde pública, educação profissional e governo eletrônico (FERREIRA, 2017, p. 10).

Segundo o autor, a cooperação técnica brasileira está presente principalmente na modalidade Sul-Sul e Sul-Norte, na cooperação trilateral com países desenvolvidos e organismos internacionais em benefícios de outros países. Os principais destinatários da cooperação brasileira são os países da América Latina e Caribe, os países africanos de língua portuguesa e o Timor Leste. Quanto à cooperação recebida,

os entes nacionais interagem com instituições públicas e agências especializadas de países desenvolvidos e com organizações regionais e multilaterais com o objetivo de acessar e internalizar conhecimento, tecnologias e práticas que agregam valor ao desenvolvimento

nacional. No âmbito da administração pública federal, estadual e municipal, a cooperação internacional propicia acesso a práticas inovadoras de gestão e ao estado da arte internacional em diversos âmbitos setoriais (ALMINO, 2017, p. 24).

A cooperação internacional em ciência, tecnologia e inovação (CT&I) e a cooperação internacional acadêmica são conceitos e práticas observadas mundialmente, inclusive no Brasil, desde a década de 1950. Este tipo de cooperação relacionada à educação toma maior impulso na década de 90, tendo como base a liderança dos países centrais na produção de conhecimentos científicos e tecnológicos. Nesta relação, Fonseca destaca

A produção de informação nova requer, cada vez mais, o esforço compartilhado entre pares, inclusive aqueles situados em contextos nacionais e institucionais diversos. Assim, a cooperação internacional deverá considerar essa tensão entre o crescimento da competitividade e a necessária produção (FONSECA, 2014, p. 32).

Especificamente na relação de cooperação Sul-Sul, o Brasil se relaciona com os continentes por meio de programas e projetos bilaterais, por blocos de países e parcerias trilaterais com governos estrangeiros e organismos internacionais. Análises destacam que conforme o país foi despontando como potência emergente, a abordagem sobre a cooperação internacional para o desenvolvimento foi sendo, ainda que de forma tímida, ampliada para a perspectiva da promoção da dignidade humana, com o objetivo de estabelecer uma ordem social justa e ambientalmente sustentável, acompanhando aquilo entendido como desenvolvimento desde a década de 90 pelo sistema ONU. Como salientam Pochmann e Farani (2010, p. 9):

Os países em desenvolvimento precisam assumir a responsabilidade de propor novos caminhos para a cooperação internacional, nos quais os princípios de solidariedade e atendimento às reais necessidades desses países, sem condicionalidades, se constituam na principal referência para a mobilização de recursos físicos, humanos, técnicos e tecnológicos em escala global.

Seguindo as tendências internacionais, o Brasil, desde o início dos anos 2000, investiu em mudanças na direção da forma de cooperar, não desprezando, entretanto, continuidades em parcerias e temáticas que já vinham sendo desenvolvidas desde a década de 70, quando se insere no esquema de cooperação técnica internacional. Já que desponta como potência emergente, particularmente no que toca a

temas da agricultura de larga escala e mineração, o Brasil passou a investir em formas de cooperação em que fosse líder e pudesse transmitir suas maneiras de estruturação de cadeias produtivas e de produção de conhecimento. A última foi importante na medida em que com tecnologia e pesquisa pudesse sustentar as cadeias produtivas, acreditando que os superávits em exportação poderiam garantir o desenvolvimento sustentado de economias em desenvolvimento. Com forte tendência institucionalista, acreditava-se que estes temas de desenvolvimento aliados à formas de se produzir desenvolvimento, partiriam da cooperação entre Estados-Nação, sempre regulado por acordos internacionais levando à inclusão do máximo de sujeitos políticos internacionais, quais sejam, universidades, organismos internacionais, centros de pesquisas, organizações não-governamentais, dentre outros. O crescimento da cooperação foi observado, desde esta perspectiva, tanto no número de sujeitos envolvidos quanto no ramo de atividade em operação.

Partindo de uma base inexpressiva em meados do século XX, a cooperação internacional representa hoje uma parcela considerável da pesquisa científica. Quando medida, por exemplo, através da contagem de artigos publicados em coautoria por pesquisadores trabalhando em, pelo menos, dois países diferentes, a cooperação internacional mais do que duplicou entre 1988 e 2001 – passou de 8 para 18% do total de artigos publicados e indexados pelo Science Citation Index (NSF, 2004, pp. 5-44; GAMA; VELHO, 2005, p. 205).

Há, contudo, instituições que ainda apresentam baixa capacidade para a promoção do desenvolvimento, os diálogos e atuação das organizações ainda são desafios a serem superados, embora com sinais de mudança no cenário. A necessidade de construção de capacidades para o desenvolvimento é observada por Fonseca (2014), que trata das Universidades na Pan-Amazônia para melhor qualificação em atuação mundial.

Há, em países como o Brasil, Colômbia e Peru, algumas ilhas de excelência que significam polos de capacidade que podem se tornar motores para o desenvolvimento regional, mas há necessidade de políticas regionais adequadas que possam representar um alicerce importante de promoção do diálogo multinacional (FONSECA, 2014, p. 30).

Infere-se, assim, a necessidade de fortalecimento do papel do Estado na cooperação, mas também das Universidades e centros de pesquisa na formação para cooperação internacional para geração do conhecimento e promoção do desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito da Cooperação Internacional, as Conferências Mundiais de Educação Superior (CMES), promovidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), têm sido referências de políticas públicas e institucionais em escala mundial. Realizadas em 1998 e 2009, as discussões nos vários continentes e as declarações deliberadas nas CMES foram significativamente influenciadas pelo aumento dos fluxos globais de pessoas, informações e mercadorias, sendo que a internacionalização das Instituições de Educação Superior (IES) é assumida como um dos vetores de desenvolvimento e para o aumento dos mesmos fluxos. A CMES de 2009 assume a internacionalização da educação superior como um de seus principais pilares.

Ao longo de dez anos, entre a CMES de 1998 e de 2009, houve mudanças significativas, tendo tal declaração estabelecido orientações para o mundo globalizado, num contexto em que a mercantilização da educação superior tinha se expandido enormemente no mundo, inclusive em países marcados por profundas desigualdades sociais, a exemplo de processos experimentados no Sul Global.

No caso da Universidade Federal do Pará (UFPA) que, em 2017, celebrou 60 anos de sua fundação, a internacionalização da instituição passou a ser pauta da gestão, tendo lugar de destaque no último Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Institucionalmente, a UFPA tem buscado realizar a cooperação internacional assente na visão estratégica de:

Tornar-se referência local, regional, nacional e internacional nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, consolidando-se como instituição multicampi e firmando-se como suporte de excelência para as demandas sociopolíticas de uma Amazônia economicamente viável, ambientalmente segura e socialmente justa. (UFPA, Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2025, p. 84).

Neste sentido, em junho de 2018, a UFPA, por meio da Resolução Nº 5.056, aprovou o Plano Institucional de Internacionalização da Universidade Federal do Pará (UFPA), e logo no primeiro parágrafo destaca a importância da cooperação internacional nos diferentes contextos educacional, econômico, social e político. A partir disso, reafirma a internacionalização como fundamental, isto porque na conexão entre educação e desenvolvimento pode-se observar que, ao se olhar para o papel da educação na promoção de um desenvolvimento mais equânime, tal qual defendido pelos mecanismos e esquemas de cooperação Sul-Sul, reconhece-se aquela como vetor deste, por vários autores, organismos e/ou tratados internacionais. Aragón (2017) afirma que:

É preciso reconhecer que nenhum país atingiu o desenvolvimento sem educação adequada; a educação é a chave mestra para a melhoria do bem-estar humano, e deve ser vista como solução dos problemas e não como fardo para a economia. É por isso que ela deve ser encarada como política de Estado, criando mecanismos para a alocação dos recursos necessários para esse fim (ARAGÓN, 2017, p. 166)

Assim, considerando as múltiplas dimensões da UFPA, infere-se que esta Universidade tem um papel central no fomento do desenvolvimento sustentável da Amazônia, e que a cooperação internacional, no modelo estabelecido de cooperação horizontal, pode se constituir num importante elemento impulsionador desse processo, ao tempo em que acredita-se que a própria internacionalização da Universidade deve ser a base de sustentabilidade da educação superior na Amazônia.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASILEIRA DE COOPERAÇÃO. **Histórico da Cooperação Técnica Brasileira**. Disponível em: <http://www.abc.gov.br/CooperacaoTecnica/Historico>. Acesso em: 30 out. 2019.

ALKER, H. **The Presumption of Anarchy in World Politics**. Department of Political Science/MIT, mimeo, 1986.

ALMINO, João. **30 anos da ABC: visões da cooperação técnica internacional brasileira** / João Almino e Sérgio Eduardo Moreira Lima (organizadores). – Brasília: FUNAG, 2017.

ARAGÓN, Luis. Cooperação Sul-Sul, uma alternativa para o fortalecimento da capacidade científica e tecnológica dos países em desenvolvimento. In: FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra et al. (Orgs.). **Educação superior, desenvolvimento e cooperação Sul-Sul**. Belém: UFPA; Praia: Edições Uni-CV. p. 153-169, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição (da) República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 23 dez. 2019.

_____. **Decreto nº 9.286, de 15 de fevereiro de 2018**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2018/decreto-9286-15-fevereiro-2018-786171-publicacaooriginal-154866-pe.html>. Acesso em: 01 mar. 2020.

_____. **Lei nº 13.684, de 21 de junho de 2018.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13684.htm. Acesso em: 01 mar. 2020.

_____. **Decreto nº 59.308, de 23 de setembro de 1966.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D59308.htm. Acesso em: 01 mar. 2020.

_____. **Decreto nº 10.021, de 17 de setembro de 2019.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D10021.htm. Acesso em: 01 mar. 2020.

_____. **Decreto nº 5.151, de 22 de julho de 2002.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5151.htm. Acesso em: 01 mar. 2020;

CASTRO, Thales. **Teoria das relações internacionais.** Brasília: FUNAG, 2012.

FERREIRA, Aloysio Nunes. **30 anos da ABC: visões da cooperação técnica internacional brasileira /** João Almino e Sérgio Eduardo Moreira Lima (Orgs). Brasília: FUNAG, p. 330, 201.

FONSECA, Claudio Ruy Vasconcelos. **Cooperação em ciência, tecnologia e inovação e educação nos países amazônicos. Cienc. Cult.** vol.66 n.3, São Paulo, Set. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21800/S0009-67252014000300012>.

GAMA, William; VELHO, Léa. A cooperação científica internacional na Amazônia. **Estudos Avançados**, 19 (54), 2005 p. 205-224. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v19n54/11.pdf>.

HERZ, Mônica **Teoria das Relações Internacionais no Pós-Guerra Fria.** Dados v. 40, n. 2, Rio de Janeiro, 1997. <http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52581997000200006>.

HIRST, Mónica. **América Latina y La Cooperación Sur-Sur: Reflexiones Conceptuales y Políticas in La Cooperación Sur-Sur En Latinoamérica.** Utopía Y Realidad. Org. Bruno Ayllón Pino, Javier Surasky. Instituto Universitario De Desarrollo, Madrid, 2010.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional: 2005-2009.** Brasília: IPEA, 2010.

_____. **Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional: 2011-2013.** Brasília: IPEA, 2016.

_____. **Cooperação brasileira para o desenvolvimento internacional: 2014-2016.** Brasília: IPEA: ABC, 2018.

KERCH, Aline Louise; SCHNEIDER, Leonardo Gustavo. **O Brasil na Cooperação Internacional para o Desenvolvimento:** a atuação brasileira na Cooperação Sul-Sul. ANPAD. VI Encontro de Estudos em Estratégia. Bento Gonçalves, RS-19 a 21/05/2013.

LAMPREIA, Luiz Felipe. Prefácio. **A criação da Agência Brasileira de Cooperação.** 30 anos da ABC: visões da cooperação técnica internacional brasileira / João Almino e Sérgio Eduardo Moreira Lima (Orgs). – Brasília: FUNAG, p. 330, 2017.

LANCASTER, C. **Foreign aid:** diplomacy, development, domestic politics. Chicago: The University of Chicago Press, 2007.

LEITE, Iara. **Cooperação Sul-Sul:** um ensaio conceitual. Mundorama, 2010. Disponível em: <http://mundorama.net/2010/06/15/cooperacao-sul-sul-um-ensaio-conceitual-por-iaracosta-leite/>.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. Notas (muito) breves sobre a cooperação técnica internacional para o desenvolvimento. In: SILVA, Kelly Cristiane da; SIMIÃO, Daniel Schroeter (Org.). **Timor-Leste por trás do palco:** cooperação internacional e a dialética da formação do Estado. Belo Horizonte: UFMG. p. 417-425, 2007.

MACHADO, Jessica Gomes; OLIVEIRA Thays Felipe David. Relativismo Cultural Versus Universalização Dos Direitos Humanos: Onu, Passo Para A Governança Mundial Cultural Relativism Versus Universal Human Rights: Onu As A Step Toward A Global. In: BOBBIO, Norberto. **Democracia, direitos humanos e relações internacionais.** V1. Editora da UFPB, 2013.

MILANI, Carlos R. S. Aprendendo com a História: críticas à experiência da Cooperação Norte-Sul e atuais desafios à Cooperação Sul-Sul. **Caderno CRH,** Salvador, v. 25, n. 65, p. 211-231, mai/ago. 2012.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **Portaria Nº 8, de 04 de janeiro de 2017.** Disponível em: https://www.mctic.gov.br/mctic/opencms/legislacao/portarias/migracao/Portaria_MRE_n_8_de_04012017.html. Acesso em: jul. 2019.

_____. **Portaria Nº 980, de 15 de dezembro de 2017.** Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/1189204/do1-2017-12-20-portaria-n-980-de-15-de-dezembro-de-2017-1189200-1189200. Acesso em: jul. 2019.

MUÑOZ, Enara Echart. *Cooperação Sul-Sul do Brasil com a África*. **Caderno CRH**, Salvador, v. 29, n. 76, p. 9-12, Jan./Abr. 2016.

NAÇÕES UNIDAS. **Framework of operational guidelines on United Nations support to South-South and triangular cooperation**. New York, United Nations Secretary General, 2016. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/826679?ln=en>. Acesso em: jul. 2019.

PINO, Bruno Ayllón; LEITE, Iara Costa. **La Cooperación Sur-Sur de Brasil**. Proyección Solidaria y Política Exterior en La Cooperación Sur-Sur en Latinoamérica. Utopía Y Realidad, Madrid, 2010.

POCHMANN, Marcio; FARANI, Marco. **Cooperação brasileira para o desenvolvimento internacional: 2005-2009**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Agência Brasileira de Cooperação. Brasília - Ipea: ABC, 2010.

RUGGIE, John G. Continuity and Transformation in the World Polity: Toward a Neorealist Synthesis. In: Keohane, R. (ed.). **Neorealism and its Critics**. New York, Columbia University Press, p. 131-157, 1986.

SANTOS, Roberta de Freitas; CERQUEIRA, Mateus Rodrigues. **Cooperação Sul-Sul: experiências brasileiras na América do Sul e na África**. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010459702015000100023&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt#aff3.

SILVA, Alexandre Pereira da. Os princípios das relações internacionais e os 25 anos da Constituição Federal. **Revista de Informação Legislativa**. Ano 50, n. 200, out./dez. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2025**. Belém: UFPA, 2016.

ULLRICH, Danielle; CARRION, Rosinha. Gestão da cooperação internacional para o desenvolvimento Sul-Sul à luz dos postulados e princípios da gestão social. **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 75, p. 657-669, Set./Dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v28n75/0103-4979-ccrh-28-75-0657.pdf>.

WENDT, Alexander. **Social Theory of International Relations**. Cambridge, Cambridge University Press. p. 433, 1992.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CEEJA) PROF^a MARIA OSCARINA SILVA PEREIRA

Andréa dos Santos Rodrigues

Mariza Felipe Assunção

Universidade Federal do Pará – UFPA, Campus de Abaetetuba

INTRODUÇÃO

Sabemos que a educação é um processo complexo, do qual, ainda hoje, em pleno século XXI, uma imensa parcela da população não teve ou não tem acesso, devido às condições socioeconômicas em que se encontram. Por este motivo, entre outros, o índice de analfabetismo e evasão escolar ainda são altíssimos no Brasil (NASCIMENTO, 2013).

Assim, trazer para o centro, mais uma vez, a discussão acerca da Educação de Jovens e Adultos, aliada à prática pedagógica do professor, e como ela influencia diretamente na educação desse público, sem dúvidas, é de fundamental importância, uma vez que há uma necessidade tamanha de se pensar na prática do próprio docente enquanto construtor do conhecimento e responsável pela educação de seus alunos. Entretanto, mesmo com toda a relevância da Educação de Jovens e Adultos para o processo educacional, a falta de relativa atratividade da EJA juntamente com o *déficit* no sistema de educação no Brasil reitera a preocupação com a sua qualidade. E, é neste sentido, que busquei discutir sobre os relevantes aspectos que norteiam a prática docente e que constituem essa modalidade de ensino.

Esta pesquisa objetiva analisar a prática pedagógica desenvolvida no Ensino da EJA, compreendendo como se dá a relação ensino/aprendizagem entre aluno e professor, caracterizando a política de Educação de Jovens e Adultos no sistema educacional brasileiro e a prática docente da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva teórica-prática da pesquisa. Por fim, objetiva-se também descrever como se dão as práticas pedagógicas dos professores da EJA no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos Prof^a Maria Oscarina para o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos.

A partir dessa proposta é que podemos vislumbrar um compromisso e um desafio na luta por uma autonomia intelectual do educador que o possibilite a atuar como sujeito reflexivo e que proponha discussões e investigações de sua própria prática. Ainda assim, a reflexão sobre a prática não resolve todos os problemas do cotidiano da sala de aula, posto que se fazem necessárias estratégias, procedimentos, o fazer e o pensar, objetivando a melhoria do trabalho docente.

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta muitas modificações ao longo do tempo, de modo a estar fortemente ligada às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizaram os diferentes momentos históricos do país.

Primeiramente, os jesuítas acreditavam que não seria possível converter os índios sem que eles soubessem ler e escrever. Até aqui se verifica a importância da alfabetização – catequização – na vida dos adultos, para que as pessoas “não-infantis” não só servissem à Igreja Católica – uma das instituições-mor da época –, como também para o trabalho (SOUZA, 2007). Assim, a Igreja Católica doutrina os cristãos para que pudessem ler e escrever e professar a fé cristã.

Em virtude dessa necessidade, os jesuítas se dedicaram a essas ideias e buscavam a educar também os adultos para que seguissem seus ensinamentos e professassem também. Desde então, percebe-se uma escolarização não formal dos adultos, evidenciando que a Educação de Jovens e Adultos não é recente no país, pois se verifica desde o Brasil Colônia.

Com a expulsão dos Jesuítas no século XVIII, surgiu a necessidade de o Estado assumir a responsabilidade pela educação no país e, com isso, dos jovens e adultos. No entanto, essa escolarização tinha péssimas condições de ensino e qualidade e, geralmente, os cursos tinham um período curto de duração. Soares (1996) explica que a Constituição Imperial de 1824 reservava a todos os cidadãos a instrução primária gratuita. Contudo, essa titularidade de cidadania era restrita às pessoas livres saídas das elites e que viriam a ocupar funções na burocracia imperial ou no exercício de funções da política.

Foi então que, a partir de 1930, a Educação de Jovens e Adultos começou a ganhar a espaço na história de educação do Brasil, embora tenha sido na década de 1940 que se constituiu como política educacional.

Por conseguinte, as décadas de 50 e 60 foram marcadas por profundas transformações e conquistas. Foi realizada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que alavancou mais discussões em torno da Educação de Jovens e Adultos, e em 1958 foi realizado o segundo Congresso Nacional de

Educação de Adultos, que visava avaliar e buscar soluções para os empecilhos do ensino, no qual também foi discutida a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Em 1962 foi elaborado o Plano Nacional de Educação que a impulsiona como uma política pública de Estado.

Silva (2011) adverte que no período militar muitos programas foram extintos, mas as importantes contribuições dos movimentos sociais continuaram a fazer da Educação de Jovens e Adultos uma constante no país.

A partir do Golpe Militar,

Em 1964, a aprovação do Plano Nacional de Alfabetização, tenta disseminar por todo o Brasil, os programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire. Mas essa proposta foi interrompida com o Golpe Militar e os envolvidos foram duramente reprimidos. No ano de 1967, o governo assume o controle dos Programas de Alfabetização de Adultos, tornando-os assistencialistas e conservadores. Nessa nova fase, inicia-se o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização e também a Campanha Massiva de Alfabetização, iniciada conforme a Lei nº 5.379/67 (BARONI, 2008 p. 1).

Assim, o Estado retomou novamente as rédeas da educação e pareceu se preocupar com o sistema educacional do país, fundando em 1967 o MOBREAL, Movimento Brasileiro de Alfabetização, “(...) fruto do trabalho realizado por um grupo interministerial, que buscou uma alternativa ao trabalho da cruzada ABC (...)” (HADDAD, 2000, p. 114). Este movimento consistia na erradicação ou diminuição das taxas de analfabetismo no Brasil. “Das iniciativas do MOBREAL expandido por todo o país, a mais importante foi o PEI – Programa de Educação Integrada, na década de 70, que era forma condensada do antigo curso primário” (BARONI, 2008 p. 2)

Fávero (2009) destaca que:

O MOBREAL foi a campanha de alfabetização mais rica executada no país, pois, seus recursos provinham da transferência voluntária de 1% do imposto de renda devido por empresas e 24% da renda líquida da Loteria Esportiva. Todavia, não teve resultados satisfatórios, houve muitas críticas ao programa, entre elas, a manipulação de resultados, seja em relação à alfabetização, seja em relação ao impacto de outras formas de ação do movimento, além da crítica sobre o seu próprio sentido e objetivo.

Neste sentido, como as características iniciais do Programa foram substituídas pelos interesses governamentais, o MOBREAL foi extinto em

1985, dando lugar à Fundação EDUCAR, “que representou a continuidade do Mobral, porém, considerando algumas mudanças significativas, tais como a sua subordinação à estrutura do MEC e a sua transformação em órgão de fomento e apoio técnico, em vez de instituição de execução direta” (ALMEIDA, 2015 p. 9). Esta, por sua vez, foi extinta ainda na década de 90 pelo então governo Collor.

No final de 1990 surge o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), do governo de Fernando Collor de Melo, que tinha o objetivo, segundo Machado (2005), de reduzir o índice de analfabetismo em 70% num período de cinco anos, embora o Programa não tenha durado nem um ano. Após 1997, os programas de alfabetização mais marcantes foram o Programa Alfabetização Solidária – PAS – e o Programa Brasil Alfabetizado, que contam com parcerias firmadas entre o governo e instituições públicas e privadas (BRASIL, 2015).

Como é possível compreender, esse processo de escolarização foi demarcado por intensos conflitos políticos até a Educação de Jovens e Adultos ser reconhecida como uma política pública de direito e modalidade de ensino, garantida na Constituição Federal de 1988. Então, em 1996 foi sancionada a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que usufrui de uma especificidade própria e, como tal, deveria receber um tratamento consequente.

No ano de 2000, o Governo Federal aprovou o Parecer nº. 11/2000 – CEB/CNE, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, em que devem ser observadas a oferta e a estrutura dos componentes curriculares dessa modalidade de ensino. Assim, estabelece que como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio.

Após esse longo processo histórico e político, o Censo Escolar do INEP divulgou a tabela a seguir, que apresenta a evolução das matrículas de EJA no Ensino Fundamental em cursos presenciais com avaliação no processo, de 1997 a 2006. Observa-se que houve um aumento de 59% para o conjunto de matrículas, posto que se trata de um índice significativo, uma vez que no mesmo período a matrícula no Ensino Fundamental regular caiu 3%. Desta forma, as matrículas de EJA, que representavam, em 1997, 6,4% das matrículas do Ensino Fundamental regular, em 2006 alcançam uma participação de 10,5%. Analisando por segmento, constata-se que nos anos iniciais do Ensino Fundamental esse crescimento foi de 65%, enquanto nos anos finais foi de 55%. Esse crescimento deveu-se basicamente à rede municipal, cuja participação no total de matrículas no ensino fundamental de EJA saltou de 26,4% em 1997, para 59,2%, em 2006 (BRASIL, 2009).

Tabela 1 – Matrícula de EJA no Ensino Fundamental em cursos presenciais (1997 – 2006)

Ano	1ª a 4ª série				5ª a 8ª série					
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privado	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privado
1997	899.072	282	512.598	361.538	24.654	1.311.253	562	942.089	221.383	147.219
1999	817.081	259	371.087	414.744	30.991	1.295.133	431	909.548	282.012	103.142
2001	1.151.429	181	315.377	817.009	18.862	1.485.459	4.704	923.612	450.731	106.412
2003	1.551.018	98	352.490	1.180.243	18.187	1.764.869	811	1.035.015	666.721	62.322
2005	1.488.574	149	282.562	1.183.618	22.245	1.906.976	297	1.017.609	843.518	45.552
2006	1.487.072	159	282.467	1.189.562	14.884	2.029.153	230	1.098.482	891.236	39.205

Fonte: Censo Escolar do INEP.

Tabela 2 – Matrícula de EJA no Ensino Médio, em cursos presenciais (1997 – 2006)

Ano	Ensino Médio			Privado
	Total	Federal	Estadual	
1997	390.925	648	248.591	123.440
1999	656.572	538	479.422	150.308
2001	987.376	566	734.864	222.698
2003	980.743	354	755.720	195.440
2005	1.223.859	429	1.029.795	150.165
2006	1.345.165	814	1.172.870	125.727

Fonte: Censo Escolar do INEP.

Quanto ao atendimento de EJA no Ensino Médio, os dados da Tabela 2 apontam para um significativo crescimento de 344% de 1997 a 2006. Trata-se de um esforço considerável, ainda mais quando se tem em vista que, no mesmo período, o crescimento de matrículas no Ensino Médio “regular” foi de 39%. Quanto menor o crescimento da matrícula no Ensino Médio regular maior será a demanda potencial por EJA (BRASIL, 2009).

Esse crescimento decorreu, essencialmente, do aumento do atendimento pela rede estadual, responsável por este nível de ensino, e a rede privada, a partir de 2001, apresentou queda nas matrículas. Não obstante, o Ensino Médio não ser de responsabilidade dos municípios nem do Governo Federal, estes apresentaram também crescimento no período, embora com pequena participação no total: 3,5% em 2006 (BRASIL, 2009).

Todas essas transformações contribuíram para o avanço do processo de ensino da Educação de Jovens e Adultos, mas cabe aqui ressaltar outra vertente para a efetivação deste ensino, que está ligada à prática pedagógica dos professores de EJA. Porque, além de políticas públicas que primem pela qualidade da educação, torna-se necessário um fazer pedagógico e uma prática docente sólida que influencie diretamente no aprendizado do aluno.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Não se pretende aqui explorar e esgotar todas as dimensões do exercício da prática pedagógica docente ou os tipos de planejamento, mesmo porque, como aponta Gandi (2001 p. 83), “é impossível enumerar todos os tipos e níveis de planejamento necessários à atividade humana”. Logo se entende que este planejamento circunscrito no âmbito da prática está ligado a diversos fatores e condições de ensino de cada sujeito educador. Neste aspecto, detemo-nos aos que são considerados essenciais para a educação fomentada pelos autores em questão.

“Dentro do processo pedagógico, teoria e prática precisam dialogar permanentemente, fugindo da ideia tradicional de que o saber está somente na teoria, construído distante ou separado da ação/prática” (FORTUNA, 2015 p.65). Todavia, a preocupação com a relação entre teoria e prática tem permeado as discussões na educação. A propósito, essa relação implica diretamente no processo de ensino aprendizagem e está ligada à formação dos sujeitos de todas as modalidades, excepcionalmente, na EJA. Essa perspectiva se encontra no que Freire denomina como *práxis pedagógica*.

Na concepção de Freire (1987),

A práxis [...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido [...] os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo” (FREIRE, 1987, p. 38-121).

Mas, para além da reflexão e ação dos sujeitos, Freire (1987) compreende a educação como práxis, em seu sentido mais amplo, entendendo que o homem tem de transformar o ambiente em que está inserido, tanto natural quanto social, porque “somente a práxis pedagógica é capaz de transformar a concepção do mundo ingênuo em concepção do mundo revolucionário” (BENINCÁ, 2011 apud FORTUNA, 2015).

A busca por essas práticas pedagógicas, método ou planejamento adequados à realidade sociocultural e às necessidades dos educandos da Educação de Jovens e Adultos sempre foi um grande desafio a ser enfrentado. Por essa ótica, Veiga (1992) traz a compreensão da dimensão da prática pedagógica, que não está circunscrita apenas no âmbito escolar, mas perpassa por toda a formação sociocultural de uma sociedade afirmando o caráter político dessa ação, permeados pelos aspectos conjunturais e estruturais da sociedade brasileira. No aspecto conjuntural podem-se visualizar os programas sociais, projetos políticos, gestão educacional, etc. Com relação ao aspecto estrutural, é marcado pelas desigualdades sociais e concentração de renda.

A prática pedagógica, para Souza (2012, p. 28), também vai além da educação apenas na sala de aula, pois está presente inclusive na formação social humana, logo, sendo de suma importância para a formação daqueles que permeiam o ambiente educacional. E dentro desse contexto educacional, Saviani (2008, p. 154) afirma que a realidade da escola deve ser vista como eixo do processo formativo “[...] dos novos educadores, porque, na sociedade atual, a escola se tornou a forma principal e dominante de educação a partir da qual as demais formas são aferidas”.

Silva e Ramos (2006) falam que as concepções de educação traduzidas em tendências, estão subentendidas nas práticas dos professores, no processo ensino-aprendizagem adotado, caracterizando-se sob os enfoques tradicional, técnico, prático e crítico/reflexivo. Um dos maiores desafios da Educação de Jovens e Adultos seria responder à seguinte questão: “[...] como desenvolver nestes sujeitos aprendizagens significativas, que abarquem conteúdos curriculares atitudinais fundamentais à sua inserção social na sociedade globalizada em que vivemos?” (SILVA; TAAM, 2009, p. 3). Pacheco (2013), por sua vez, incita que se faz necessária uma reflexão essencial acerca da capacitação dos profissionais que lidarão com esse número cada vez mais significativo de alunos na Educação de Jovens e Adultos.

A ORGANIZAÇÃO DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E OS PRESSUPOSTOS DA METODOLOGIA DE ENSINO

Para sanar as necessidades educacionais, os sistemas de ensino oferecem, neste viés, outra oportunidade de escolarização para jovens e adultos, que são os cursos supletivos com atendimento individualizado e presença flexível oferecidos nos Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA. É um tipo de escola destinada a jovens e adultos que desejam concluir os seus estudos formais. O diferencial deste modelo de ensino é o de ser capaz de oferecer horários flexíveis aos alunos e um atendimento personalizado, que é característico dele. O CEEJA, portanto, fortalece-se por três pilares: a presença flexível do aluno, o atendimento individualizado e o estudo modular. O objetivo é facilitar o processo de aprendizado e se adequar ao ritmo de aprendizagem e necessidade do (a) aluno (a). Nesta resolução são exploradas algumas perspectivas importantes, a partir da revisão da literatura sobre EJA. Essas configurações se afirmam dentro dos CEEJAs em sua organização didática e curricular, pela qual fica assegurada e devidamente comprovada a sua licença de funcionamento dentre aspectos normativos e políticos do seu regimento escolar.

Existem vários Centros espalhados pelo Brasil; boa parte deles têm cursos de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em São Paulo, por exemplo, há 31 unidades do CEEJA, Rio de Janeiro: 57 unidades, Espírito Santo: 4 unidades, e Paraná: 51 unidades, e assim o quantitativo se difere nos estados brasileiros.

De acordo com a Conferência Nacional da Educação Básica, ocorrida em 2008, para que a Educação de Jovens e Adultos possa ocorrer efetivamente é necessário consolidar:

[...] uma política de educação de jovens e adultos (EJA), concretizada na garantia de formação integral, da alfabetização e das demais etapas de escolarização, ao longo da vida, inclusive àqueles em situação de privação de liberdade. Essa política – pautada pela inclusão e qualidade social – prevê um processo de gestão e financiamento que assegure isonomia de condições da EJA em relação às demais etapas e modalidades da Educação Básica, a implantação do sistema integrado de monitoramento e avaliação, uma política específica de formação permanente para o professor que atue nessa modalidade de ensino, maior alocação do percentual de recursos para estados e municípios e que esta modalidade de ensino seja ministrada por professores licenciados”.

É nesta visão que regem as legislações que regulamentam a Educação de Jovens e Adultos e autorizam seu funcionamento, também, nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos. Enfatizando a Resolução SE nº 77/2011, a qual dispõe sobre a organização e o funcionamento dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJAs.

A resolução SE nº 77/2011 normatiza sobre o funcionamento e organização dos CEEJAs, enfatizando:

O Secretário da Educação, à vista do que lhe representou a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, e considerando a caracterização dos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJAs, como instituições de ensino de organização didático-pedagógica diferenciada e funcionamento específico, destinados, preferencialmente, a alunos trabalhadores que não cursaram ou não concluíram as etapas da educação básica, correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio; a necessidade de se garantir, na proposta pedagógica e no regimento escolar dos CEEJAs, diretrizes e procedimentos que viabilizem a operacionalização da especificidade e flexibilidade do tipo de ensino oferecido[...] (SÃO PAULO, 2011).

Nesta resolução são exploradas algumas perspectivas importantes, a partir da revisão da literatura sobre EJA. Essas configurações se afirmam dentro dos CEEJAs em sua organização didática e curricular, pela qual fica assegurada e devidamente comprovada a sua licença de funcionamento dentre aspectos normativos e políticos do seu regimento escolar.

Neste sentido, os seguintes artigos descrevem sobre o atendimento personalizado e suas características específicas de organização e ensino:

Artigo 1º - Os Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJAs, que integram o sistema estadual de ensino, com características específicas, organizarão seus cursos e funcionarão em conformidade com as diretrizes estabelecidas na presente resolução.

Artigo 2º - Os CEEJAs oferecerão atendimento individualizado a seus alunos, com frequência flexível, sendo organicamente estruturados com o objetivo de atender preferencialmente o aluno trabalhador que, por motivos diversos, não possui meios ou oportunidade de desenvolver estudos regulares, na modalidade presencial, referentes à (s) etapa(s) da educação básica que ainda não cursou. (Id., 2011).

A seguir, dispõe, em seu artigo 4º e 5º, sobre sua organização curricular, evidenciando os aspectos normativos e também políticos.

Artigo 5º - O CEEJA somente efetuará matrícula de candidato que comprove ter, no momento da matrícula, inicial ou para continuidade de estudos, em qualquer etapa do Ensino Fundamental ou do Médio, a idade mínima de 18 anos completos. § 1º - No ato da matrícula, o candidato deverá tomar ciência da necessidade de possuir: 1 - com relação à frequência ao curso, condições próprias que lhe assegurem o comparecimento obrigatório às avaliações parciais e final, bem como o registro de, pelo menos, 1 comparecimento por mês, para desenvolvimento das atividades previstas para cada disciplina, objeto da matrícula; 2 - disponibilidade de tempo para realizar estudos, visando à obtenção de conhecimentos essenciais que lhe garantam alcançar resultados positivos na aprendizagem da(s) disciplina(s) que pretende cursar. § 2º - Fica assegurado o direito de continuar e concluir seus estudos ao aluno que, na data de publicação da presente resolução, encontre-se matriculado em curso do CEEJA. (Id., 2011)

Analisando esta resolução e seus eixos é possível perceber que os CEEJAs possuem uma organização e um funcionamento que se diferem do sistema de ensino regular das escolas governamentais, entre atendimento, rotina, práticas, avaliações, metodologias e dentre outras peculiaridades, pois é uma escola “de características próprias de educação e método e, também, de uma certa flexibilidade, ajustabilidade, criatividade e abertura capazes de atender às características específicas daqueles que a procuram” (SÃO PAULO, 1985, p.6).

Nesta concepção, Caerão (2013) explica que pensar o sujeito educador da EJA leva a questionar as opções curriculares e metodológicas, de modo que deem conta do respeito à diversidade cultural dos sujeitos de aprendizagem, os educandos, pois as estratégias curriculares também revelam as concepções que o docente tem do educando, da educação e de mundo. Contudo, opções curriculares e metodológicas só farão sentido se produzidas no e pelo coletivo dos pares. Não se trata de transposição de metodologias utilizadas em outras situações e ajustadas ao universo de EJA, mas as metodologias precisam ser inventadas a partir dos conhecimentos prévios dos educandos. A habilidade do educador para mediar os conhecimentos tecnológicos diferentes e desiguais é um dos desafios da EJA.

A metodologia desenvolvida no CEEJA tem por base o ensino personalizado individualizado, como já foi destacado, em que as salas são divididas em bancadas para cada disciplina com o acompanhamento de um professor orientador. O ensino se realiza por meio de um livro próprio da EJA e também pelas adaptações

dos professores em seu plano de ensino. Mas é atribuído ao próprio aluno grande parte da responsabilidade pelo seu avanço escolar, visto que são eles quem fazem seus horários dentro da escola.

Nunes (2015) explica que

A metodologia do Ensino Personalizado prevê, dentre outros aspectos, o respeito ao ritmo de aprendizagem dos educandos, a flexibilidade dos espaços e tempos de ensino e aprendizagem, a centralidade do educando no processo de ensino, o uso de tecnologias gráficas para a veiculação dos objetos de aprendizagem e a mediação da construção do conhecimento do aluno feita por um professor em atendimento personalizado. Nesses termos, trata-se de uma metodologia de ensino pautada na perspectiva de se oferecer propostas pedagógicas que contemplem os interesses e as necessidades dos indivíduos que já possuem uma determinada experiência de vida, mas que ainda não puderam concluir a educação básica, principalmente por falta de tempo para frequentar a escola (p. 18).

E que neste sentido,

O Ensino Personalizado [...] confirma-se em uma importante forma de inserção social, uma vez que tem como principal objetivo atender aos trabalhadores inseridos no mercado formal e informal, mas também ao idoso, à dona de casa, ao desempregado e a todas as pessoas que não tiveram oportunidade de concluir seu ensino fundamental ou médio em idade própria, e não se sentem à vontade em voltar a uma sala de aula convencional. Diante de tal contexto, essa metodologia assume o aspecto de um processo educativo (Idem, p. 18).

Gadotti (2011, p. 39 apud NUNES, 2015 p. 19) complementa que “A educação de adultos está condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador”. Desse modo, o ensino personalizado se revela como uma alternativa viável para esses jovens e adultos retornarem às escolas e retomarem os estudos. Caeirão (2013) pondera: “Entretanto, qualquer proposta pedagógica terá validade social se considerar, como ponto de partida, os saberes do educando e a cultura que os move na coletividade de grupo” (CAEIRÃO, 2013 p. 66).

Trabalhar a partir dessa concepção significa muito mais que introduzir uma adaptação ao currículo da EJA, mas reescrever, reelaborar, reorganizar e estabelecer um sistema de ensino para esses educandos, porque “O adulto não vai para a escola porque o pai e a mãe mandam, nem porque a lei os obriga frequentar uma escola.

O adulto vai para aula porque tem interesses de aprendizagem” (INSTITUTO PROMINAS, 2017, p. 35), e, nesta dinâmica, viabilizar as melhores formas para a efetivação deste sistema e métodos de ensino.

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA EJA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PROF^a MARIA OSCARINA SILVA PEREIRA (CEEJA)

O atendimento personalizado, o qual é predominante em seu sistema de ensino, ocorre em todos os turnos; ele não tem período de matrícula nem horário fixo, o aluno interessado nessa modalidade pode matricular-se o ano inteiro e iniciar seus estudos quando quiser. Além de quê, nessa modalidade, ele pode ir ao centro tirar suas dúvidas em qualquer turno ou qualquer horário, já que os professores ficam disponíveis durante os três turnos e o atendimento é feito individualmente por aluno. Nesta modalidade, o ensino é modular e quem escolhe o módulo que quer cursar é o próprio aluno, que pode fazer até três módulos de uma só vez. Contudo, nesse tipo de oferta, o ensino depende totalmente do discente. Se for assíduo, concluirá seus estudos num curto período, caso contrário, passará um maior tempo para concluir.

Durante o estudo de cada módulo, o aluno passa por um processo avaliativo no qual é considerado o rendimento quantitativo correspondente a 6,0 pontos, que considera a aprendizagem dos conteúdos, e qualitativo, que equivale a 4,0 pontos, sendo que para essa pontuação são observados os seguintes critérios: atividades de pesquisa, responsabilidade, interesse de aprendizagem e outros. Para avançar para o módulo seguinte, o aluno terá que alcançar a média mínima de aprovação de 7,0 pontos. Aquele que não alcançar a média mínima fará a recuperação durante o processo, mediante a autorização do professor da referida disciplina.

Conforme o regimento interno, os níveis de Ensino Fundamental ou Médio poderão ser concluídos em dois anos cada. No entanto, o CEEJA propõe que os casos de aproveitamento de estudo poderão ser concluídos em um ano, sendo que a cada semestre o aluno deverá ter concluído no mínimo 25% do número total de módulos do nível que estiver cursando, sendo observados casos excepcionais. É responsabilidade do professor (a) de cada disciplina orientar e acompanhar o aluno quanto ao tempo de conclusão de cada módulo. O aluno concluinte do Nível Fundamental, em qualquer período do ano, poderá imediatamente iniciar o Médio na mesma metodologia personalizada, tendo a idade mínima de 18 anos.

No Projeto Político Pedagógico do CEEJA, o qual foi disponibilizado a este trabalho, estão relatadas as nuances dessas práticas descritas da seguinte forma:

A compreensão destas implicações, no desenvolvimento da prática educativa escolar torna-se relevante para o entendimento da escola, como lugar de espaço-tempo em que se vive e é profundamente influenciado pelas relações humanas que, no projeto, foi e está internalizado. Assim, é possível pensar que estarão sempre abertas as possibilidades para a construção de uma práxis capaz de transformar as relações sociais existentes na sociedade e, entre elas, aquelas que se dão na escola (PPP do CEEJA 2017).

Na contramão, após analisar a prática pedagógica do professor em sala de aula, foi possível verificar a importância de seu papel como educador na formação de consciências críticas e participativas. Isso pôde ser evidenciado na fala de um dos alunos entrevistados, na qual ressalva-se que:

Os professores são ótimos, eles sabem ensinar e tem muita paciência. No ensino regular eles não tinham paciência porque antigamente tinha a palmatória, puxão de orelha, tinha pressão pra aprender as coisas. Eu era da época da palmatória, os professores de hoje já estão ali querem te explicar, mostram os caminhos tem paciência contigo, pra te ensinar. Os professores que estão se formando hoje tem muita paciência e isso é muito importante pro aluno aprender (ALUNO 1, 2018).

Se o trabalho docente for significativo para o aluno, ele contribuirá para sua permanência na escola, pois o objetivo da ação pedagógica é ter interesse na aprendizagem do aluno. Portanto, é necessário que os professores busquem possibilitar um espaço de inovação, acolhimento e libertação, cabendo a ele a tarefa de orientar, medir, conversar, conhecer o aluno e com ele criar alternativas pedagógicas que permitam conhecer e até viver a vida pedagógica junto com ele (SILVA, 2017)

Em consonância, dois professores entrevistados, respectivamente, professora 1- Licenciada em Matemática e em Pedagogia, e Especialista em Psicopedagogia com habilitação em Educação Especial, e Professor 2 – Licenciado em Filosofia, destacam que suas práticas pedagógicas na metodologia de ensino personalizado vão e devem ir além da sala de aula, buscando propiciar um ensino de qualidade e que possa principalmente garantir a permanência do (a) aluno (a) na escola.

O meu maior desafio é encaminhar todos os meus alunos para a universidade ou trabalhar, incentivo eles a não pararem no Ensino Médio, fazerem concursos... todo dia e todo o tempo eu não os perco de vista e trabalho pra isso. [...] A gente pega pesado quando tem que pegar, não dá mole não, exijo esforço

por parte do aluno, mas é aquele pesado com carinho, tem aquele puxão de orelha, mas isso tudo é por ele. Existe aquele apoio. A relação vai além da sala de aula, a gente puxa o aluno pra escola (PROFESSOR 1).

É o desafio da formação de base, porque na área de Humanas, principalmente na Filosofia, lida muito com texto e, pra interpretação, a leitura é fundamental, então esse aluno que a gente recebe, não todos, claro, a gente percebe que é algum problema estrutural, no suporte que é dado a ele na formação inicial. Então, o desafio é ter uma relação com o texto mais amigável, porque ele sente uma dificuldade, e diante dessa dificuldade, uma hostilidade com relação ao texto, a disciplina. Então busco metodologias para que ele veja aquele assunto de forma mais amigável, como filmes, desenhos... (...). Então a gente tem uma demanda específica naquela dificuldade do aluno, que é algo que, no meu ponto de vista, me aproxima do aluno. Em vez de uma turma de trinta a quarenta alunos, em que a gente conhece o aluno porque fazemos chamada. E aqui a gente conversa mais, cria vínculos, e a gente acaba fazendo algo que deveria ser feito em todas as escolas, fazer o reconhecimento da realidade pessoal e social desse aluno pra saber o perfil socioeconômico do aluno, de alguma dificuldade de natureza subjetiva ou portador de algum a deficiência e pode estar encaminhando ele para o atendimento especializado (AEE), a gente faz essa triagem aqui (PROFESSOR 2).

Como enfatiza Nascimento (2013), é muito importante que o professor conheça a realidade de seus alunos, seu cotidiano, suas vivências, que servirão de conteúdo a serem trabalhados. A prática da ação-reflexão-ação permite ao professor lançar estratégias para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Ao observar turmas da EJA, pude perceber que seus professores regentes eram geralmente professores experientes que despertam a confiança em seus alunos, e que acreditam na educação como foco de mudança.

O fato de o professor se dedicar exclusivamente a um(a) aluno (a) pode fazer toda diferença no seu processo de aprendizagem; porém, deve haver uma relação de reciprocidade dos professores e alunos para que seja possível o alcance dos objetivos propostos. E foi neste sentido que busquei questionar na visão dos professores e alunos como eles veem este sistema de ensino e quais suas vantagens e desvantagens. Sendo assim, eles destacaram da seguinte forma:

A flexibilidade deles voltarem e concluírem os estudos e não impedir de voltar do começo, eles podem dar continuidade de onde pararam, se eles tiverem concluído Matemática, eles não

vão mais precisar fazer os módulos de Matemática. Essa é uma vantagem muito grande de não perder o que já estudou. Quanto às desvantagens, não diria que seja “desvantagem”, talvez seria uma má-interpretação do ensino personalizado, porque como é um sistema aberto eles ficam um pouco soltos e passam mais de quatro anos ao invés de aproveitar e concluir logo. É uma flexibilidade da escola, mas que alguns alunos não aproveitam... é mais uma falha do aluno. Em um ano, por exemplo, o aluno pode concluir o Ensino Médio inteiro se ele tiver esforço e disponibilidade (PROFESSORA 1).

A vantagem do ensino personalizado está no objetivo dele. O objetivo dele é ser especializado em jovens e adultos, porque o jovem ou o adulto que não está mais no ensino regular, ele teve algum problema extraescolar que limita ou limitou ele no passado de seguir os estudos. Então a escola é adaptada de ter flexibilidade de horário. O aluno é matriculado em um turno, mas só para efeito de registro, ele pode vir nos três turnos, se tiver disponibilidade. Isso é levado em conta o emprego que este aluno tem, ou que essa dona de casa se ocupa, ou tem que cuidar de uma criança. Como o ensino é personalizado, o foco é individual, coisa que em um sala de 30, 40, o professor tem que ministrar uma aula ao mesmo tempo pra esses 40 ter que tratar todos de forma uniforme, conjunto, sem dá atenção devida pra aqueles que tem dificuldades específicas; aqui isso não acontece, visto que aqui o atendimento é individualmente. Mas há uma dificuldade inicial em relação não ser uma metodologia tão divulgada assim, uma dificuldade com a adaptação ao método. Não enxergo desvantagem, o que eu vejo é que não é um ensino tão difundido assim, porque existe um público de jovens e adultos que teima pela defasagem, e não é em todo lugar que existe centros voltados para esse público, mas quanto à metodologia, não vejo como um sistema falho (PROFESSOR 2).

Acontece que, por meio do ensino personalizado, os professores buscam poder entender melhor o aluno, conhecer seus pontos fortes e fracos e suas dificuldades de aprendizagem. Isso seria uma grande vantagem deste modelo de ensino, como destaca ambos os professores, pois pouco se consegue fazer em uma sala numerosa do sistema regular, onde a demanda de alunos é grande e os professores ensinam em um modelo padrão para todos sem considerar, na maioria das vezes, seus níveis de conhecimento.

Considerando que as pessoas não aprendem no mesmo ritmo e nem da mesma maneira, o ensino personalizado é um modelo de ensino muito aprovável na escola que tem um bom funcionamento, e os conteúdos se adaptam ao

tempo do aluno e ao modo com que cada um aprende melhor. Assim, os alunos realmente se tornam o centro do processo de ensino de aprendizagem e têm seus conhecimentos e necessidades reconhecidos e respeitados.

Além das entrevistas realizadas, observei em sala de aula as práticas e aulas dos professores, podendo constatar de fato o quanto eles buscam zelar pela permanência dos alunos em sala. Há realizações de interação entre as turmas, palestras, filmes e vídeos e comemoração de datas festivas promovidas pelos professores e técnicos da escola. O que se observou ali não foi um ensino mecanizado que se preocupa apenas com notas do sistema, mas uma educação também crítica e reflexiva que busca considerar uma bagagem de conhecimentos e experiências vividas que o aluno já possui e carrega consigo, capaz de fazer com que os alunos gostem e queiram estar ali. Mediante isso, o aluno entrevistado também discorre sobre as atividades do CEEJA, e relata:

Eu acho maravilhoso esse estudo porque é um estudo mais avançado, é mais pessoal, porque nos outros colégios não é personalizado. Já aqui é diferente, tem uma maneira de ensinar mais ampliada, já explica mais detalhada... é mais avançado. O colégio me possibilita a aprender de uma maneira mais rápida. Aqui eles facilitam de tudo para a pessoa aprender, já terminei várias matérias e estou quase encerrando meu Fundamental para ir para o Médio. No ensino regular, qualquer reprovação eu ficava retido no ano e reprovava vários anos, agora eu aproveito o que já estudei e dou continuidade. Se não passo em uma disciplina, eu estudo de novo e passo (ALUNO 1).

Para tanto, é importante que se conheça a realidade do aluno, o seu cotidiano e suas dificuldades tanto dentro quanto fora da escola, pois sabe-se que os alunos de EJA são alunos que, por algum motivo, não concluíram seus estudos e, sendo assim, a afetividade e o reconhecimento do outro são de suma importância em uma sala de educação de jovens e adultos, para que seja possível consolidar um conhecimento mais íntegro.

A educação se torna um processo contínuo de conscientização e autorreflexão, em que mudanças nas práticas educacionais são necessárias. Mas é necessário, além desse processo, estabelecer a relação entre cidadania e educação, de modo a não negar educação àqueles que já foram excluídos da escola na “idade certa”, garantindo, dessa forma, um ensino e uma escola digna.

Considerando que a modalidade de ensino da EJA tem papel essencial na sociedade e principalmente na vida daqueles que fazem parte dela, esta pesquisa surgiu com a necessidade de estudar e contribuir para uma melhor compreensão de como ocorre a realização do trabalho no ensino de Educação de Jovens e Adultos,

sua realidade e sobre as práticas pedagógicas e políticas públicas dirigidas a essa modalidade de ensino.

O trabalho docente é, senão, uma tarefa árdua a se cumprir que requer dedicação e conhecimento, visando a uma prática pedagógica autônoma e aplicável. E na Educação de Jovens e Adultos entende-se que este trabalho desenvolvido não pode ser qualquer jeito, é necessário que a prática pedagógica seja exercida de forma sólida, capaz de formar sujeitos críticos e humanizados.

Sendo assim,

O conhecimento modifica o homem [...] considera-se que a EJA - educação de jovens e adultos, é capaz de mudar significativamente a vida de uma pessoa, traz oportunidades para conviver em uma sociedade democrática, justa e igualitária com direitos e também deveres (NASCIMENTO, 2013 p. 10).

Feito isso, é possível vivenciar diferentes sensações no que diz respeito à EJA dentre o conhecimento e desenvolvimento do trabalho docente com os jovens e adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, por mais que encontremos pesquisas voltadas para a modalidade da EJA, essa é ainda uma discussão pouco consolidada, principalmente, em pesquisas voltadas para esse modelo de ensino personalizado e suas decorrentes práticas de ensino diferenciadas. A permanente luta é histórica e continua buscando caminhos para um reconhecimento e respeito em sua composição e especificidades. Isso se torna mais evidente quando são numerosas as características que os estudantes da EJA possuem, e saber lidar com elas é uma tarefa que nós, educadores, precisamos conhecer para que saibamos conduzi-las e contorná-las de forma efetiva.

Diante do exposto e da reflexão e análise realizada nesta pesquisa verificou-se que a Educação de Jovens e Adultos apresenta uma identidade que a diferencia da escolarização regular, e essa diferenciação não é apenas uma questão específica de faixa etária, mas, principalmente, uma questão de especificidade social, histórica e cultural. São alunos que não conseguiram concluir seus estudos na idade adequada e que agora precisam fazê-lo de forma garantida pela legislação e por uma prática pedagógica significativa. Foi possível constatar-se que ela é uma educação possível, necessária e um processo permanente.

Retomar e ressignificar estes aspectos é fundamental para se analisar os objetivos desta pesquisa e as características das práticas pedagógicas do trabalho com jovens e adultos e a importância das contribuições de Paulo Freire, assim

como outros autores constituintes dessa prática para a modalidade: “A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres ‘vazios’ a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos” (FREIRE, 1987, p.38).

É necessário entender as particularidades dos estudantes da EJA para que se compreenda o seu processo de ensino e sua vida em sociedade. E buscar evidenciar o papel do professor nesse processo é primordial para uma prática responsável, pois o trabalho com os jovens e adultos deve ser criativo, dinâmico e dialógico, para que se possa construir possibilidades e melhores de formas de ensinar e aprender.

No processo de interação professor/aluno, aluno/professor e a prática docente foi possível vivenciar diferentes sensações no que diz respeito à EJA dentre o conhecimento e desenvolvimento do trabalho docente com os jovens e adultos. A literatura aqui exposta revelou que a escola – campo da pesquisa – apresenta uma metodologia de ensino diferenciada que facilita o ingresso dos alunos da escola e mais ainda, propicia uma atenção maior por parte dos professores a estes alunos que pode influenciar positivamente no processo de ensino aprendizagem.

Um processo de ensino competente – bem preparado e desenvolvido – reduz, sensivelmente, os tradicionais problemas de avaliação do aluno. É preciso, pois, que se recuperem instrumentos e técnicas de avaliação mais desafiantes e eficientes que funcionem como apoio para uma aprendizagem que efetivamente instrumentalize o cidadão para a prática social (INSTITUTO PROMINAS, 2017), mas, compreender, sobretudo, que não existe uma receita de verdade, apesar de existirem inúmeras teorias que nos dizem como fazer e como agir, ou seja, uma prática efetiva se ressignifica a todo instante.

Não somos os mesmos de ontem e nem seremos os mesmos amanhã; nossas atitudes e entendimentos sobre a dimensão educacional sempre se atualiza. Essa prática tem mais a ver com nossas experiências, reflexões, dedicação, entrega, qualificação profissional, inovação didática, planejamentos, metas e trocas de saberes; que nós, professores, somos elementos que devemos estar atentos ao longo de nossa caminhada, nesse constante desafio de hoje, que é ser educador(a), pois como já dizia Paulo Freire: Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode.

REFERÊNCIAS

BARONI, Tahiana. **Educação de Jovens e Adultos: histórico e suas implicações.** Encontro latino americano de pós-graduação, (Instituto Superior de Educação), Universidade do Vale do Paraíba – UNIVAP, 2008.

BRASIL. Lei nº 9394/96 de 20/12/96, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm.

CAEIRÃO, Iara; BRUSTOLIN, Rosane Kohl. O educador da EJA como sujeito sociocultural. **Caderno de EJA** / org. Nilda Stecanela. – Caxias do Sul, RS: Educus, 2013.

FORTUNA, Volnei. A relação teoria e prática na educação em Freire. **REBES - Rev. Brasileira de Ensino Superior**, 1(2), p. 64-72, out.-dez. 2015.

FREIRE, Moacir; ROMÃO, José E. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 17. ed., 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Jovens e Adultos**. 9. ed., Cortez Editora. São Paulo. 2007.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, p. 108-30, mai./jun./jul./ago, 2000.

INSTITUTO PROMINAS. **Práticas Pedagógicas Educacionais**. Faculdade Única. Ed. Prominas, 2017.

NASCIMENTO, S. M. **Eja-educação de jovens e adultos, na visão de Paulo Freire**, 2013.

NUNES, Graceli da Silva. **Proposta de material didático para alunos da EJA do ensino personalizado nível fundamental em uma escola pública de Belém - Módulo I**. Universidade Federal do Pará. BELÉM-PA, 2015.

Resolução CNE/CEB nº 03/10, **Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. 2010.

SÃO PAULO. **Para conhecer um centro de educação supletiva**. 2ª ed. São Paulo, SE/CENP, p. 20, 1985.

_____. Resolução SE nº 77, de 6 de dezembro de 2011.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas. São Paulo, 2008.

SILVA, Valdirene Rover de Jesus. **Educação De Jovens e Adultos – Paulo Freire: Implicações Pedagógicas.** Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), 2017.

SOARES, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica**, v. 2, n. 11, Dimensão, set/out 1996.

SOUZA, João Francisco de. **Prática Pedagógica e Formação de Professores.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

SOUZA, M. A. **Educação de jovens e adultos.** Curitiba: Ibepx, 2007.

VEIGA, I. P. A. **A Prática pedagógica do Professor de Didática.** Campinas: Papyrus 1992.

NEGRITUDE, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Fábio Coelho Pinto

Vilma Aparecida de Pinho

Universidade Federal do Pará – UFPA/PPGEDUC

INTRODUÇÃO

O objetivo geral desta pesquisa é analisar as práticas pedagógicas e os sentidos de negritudes na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Achilles Ranieri situada na comunidade quilombola do Matias, município de Cametá-PA. Os objetivos específicos são: identificar quais os sentidos da negritude se observam nas práticas pedagógicas dos professores da EMEF Achilles Ranieri; analisar os conteúdos que pautam as práticas pedagógicas para ser-estar negritude na escola quilombola da comunidade de Matias, assim como analisar as relações e as estratégias de práticas pedagógicas que promovam a educação para as relações étnico-raciais.

No que diz respeito à metodologia trabalhamos com a pesquisa qualitativa, na qual buscamos dialogar com a realidade e compreender os sentidos de negritude que são produzidos pela prática pedagógica na EMEF Achilles Ranieri. Para tanto, foi necessário um estudo bibliográfico para que fosse possível a compreensão dos conceitos relacionados à negritude, seguido de um estudo de campo que teve como lócus a EMEF Achilles Ranieri, localizada na Comunidade de Matias, área quilombola do município de Cametá.

Como instrumentos de coleta de dados fizemos uso da observação, técnica que nos possibilitou um contato direto com a realidade vivida pelos sujeitos no espaço citado. Além disso, trabalhamos com a entrevista semiestruturada, para conhecer e caracterizar os professores da EMEF Achilles Ranieri e as práticas pedagógicas por eles produzidas. Sendo assim, neste artigo apresentamos um debate a respeito do conceito de negritude, elucidamos os princípios básicos em que devem ser pautadas as escolas quilombolas de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, finalizando com a apresentação breve dos dados que foram coletados e analisados até o presente momento na pesquisa que se encontra em curso.

1 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA EDUCAÇÃO BÁSICA (DCNEEQ)

Um dos grandes avanços no que diz respeito à garantia dos direitos educacionais dos grupos quilombolas foram, sem dúvidas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ) foram instituídas a partir da Resolução N^o 08, de 20 de novembro de 2012.

As DNCEEQ trouxeram uma importante reflexão sobre a importância de se pensar em práticas educativas que visem atender à diversidade e às especificidades dos grupos quilombolas que desde muito tempo estiveram expostos a um modelo de educação eurocêntrico e elitista que os inferiorizava e tornava legítima a dominação histórica imposta pelo branco sobre os grupos negros.

A partir das DNCEEQ novas diretrizes e concepções (pelo menos no plano da teoria e da legislação) são direcionadas para a educação dos negros, em especial dos grupos quilombolas, já que desse contexto em diante tem o seu direito à educação na sua própria comunidade, o qual passa a estar assegurado. Para ter legitimidade em seu bojo, as DNCEEQ estabeleceram 07 (sete) objetivos.

O primeiro é o de

I - orientar os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos (BRASIL, 2012).

As injustiças sociais e educacionais sempre foram responsáveis por afirmar a superioridade dos grupos brancos em relação a todas as outras etnias. Mesmo a educação sendo uma prática que potencializa a transformação social, quando pautada numa ideia eurocêntrica e elitista, torna-se a principal responsável por manter a dominação de um grupo sobre outro. Sendo assim, consideramos que o primeiro objetivo teve como propósito apontar uma nova realidade para os espaços escolares de maneira em geral, mas especialmente aqueles considerados quilombolas. As orientações voltadas para projetos educativos criaram a possibilidade de propor projetos pedagógicos e o próprio currículo escolar na perspectiva das relações étnico-raciais no qual a realidade dos grupos quilombolas passa a ser considerada como objeto do conhecimento.

O segundo objetivo é mais direto e pontual, pois buscou

II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades, da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades” (BRASIL, 2012).

Neste, temos clara a responsabilização das instituições responsáveis por gerir a educação em todos âmbitos, de tornar real a existência de escolas quilombolas dentro da comunidade em que se situam tais sujeitos nas diferentes modalidades, etapas e níveis de ensino. Ao considerar que as especificidades devem ser respeitadas, o que apresenta direcionamentos para a construção de um currículo com características particulares da realidade dos grupos quilombolas. Tais considerações se tornam mais evidentes no terceiro objetivo ao assegurar:

III – [...] que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico (BRASIL, 2012).

O acesso ao conhecimento tecnológico é uma garantia a todos os grupos étnicos e cultural; entretanto, faz-se necessário compreender e trabalhar a realidade, cultura e história de tais grupos, com vistas a atender à diversidade sociocultural, étnica e política, pois historicamente as escolas formais privilegiaram o trabalho pautado nos princípios da cultura e história dos brancos, o que negava a diversidade e pluralidade de ideias, e as diretrizes aqui citadas trazem uma abertura para uma nova concepção e prática de educação.

O quarto objetivo trata do processo organização da gestão das escolas quilombolas e que atende a alunos remanescentes de tais comunidades. Este prevê um processo democrático de gestão que viabilize a participação de lideranças dentro das comunidades quilombolas:

“IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considerem o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT” (BRASIL, 2012).

Como se pode perceber, a gestão das escolas quilombolas, bem como das escolas que atendem a alunos quilombolas deve ser pautada no diálogo com a comunidade em que eles estão localizados. É importante destacar que, mesmo garantida por lei, a educação escolar possui muitas especificidades, especialmente as ligadas à questão de território, ou seja, questão geográfica de acesso as comunidades. A dificuldade de acesso e o número reduzido de alunos quilombolas em determinadas instituições conforme o censo, leva muitos gestores dos sistemas educacionais não atenderem ao disposto em lei sob o pretexto de contenção de gastos, por isso ficou estabelecido nas DNEEQ:

V - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola, este objetivo mostra a importância de se trabalhar (BRASIL, 2012).

Por meio do regime de colaboração, estariam asseguradas as especificidades educacionais dos grupos quilombolas. Sabemos que não se trata de algo simples, mas de algo bastante complexo, pois necessitam ser asseguradas nos âmbitos federais, estaduais e municipais as condições necessárias para que os alunos quilombolas aprendam com qualidade, não apenas os conhecimentos técnico-científicos que transitam pelas escolas formas, mas também sua própria cultura e realidade com base no processo histórico de seu grupo social.

Por essa razão, de contribuir para que práticas pedagógicas escolares críticas sejam implementadas no contexto das escolas quilombolas, que o sexto objetivo das DNCEEQ definiu:

VI - zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais (BRASIL, 2012).

Podemos considerar que esse objetivo é o que melhor define o que entendemos por uma pedagogia escolar quilombola, pautada nos princípios fundamentais dos sentidos da negritude, da valorização da identidade negra, tendo em vista o território, a memória e a ancestralidade que se faz presente no conceito de negritude defendido por Munanga (1988).

É importante, nesse sentido, que as secretarias de educação em todos os âmbitos e esferas de poder assegurem a educação escolar quilombola de preferência no âmbito da comunidade quilombola a que pertence os alunos. Quando forem escolas na sede que atendem a alunos quilombolas ou não, devem os profissionais ainda assim trabalharem com as questões étnico-raciais, bem como com a identidade e cultura negra.

O último objetivo estabelecido trata da necessidade de se abordar a questão quilombola em todas as etapas da educação básica, tanto em âmbito público como também no privado, já que se trata de sujeitos que integram a cultura nacional sendo patrimônio afro-brasileiro, de modo que o apropriar-se de tal conhecimento significaria compreender a cultura e a história dos grupos negros para que assim seja possível a transformação social da realidade dos negros e não apenas a ascensão social dos mesmos com a muito tem sido visto em nosso contexto. Sendo assim, o sétimo objetivo tem como propósito:

VII - subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira (BRASIL, 2012).

Entre todos os objetivos apresentados pelas DCNEEQ, é importante a possibilidade de pensar uma escola que atenda às necessidades dos grupos historicamente invisibilizados, inferiorizados e escravizados. Trata-se, portanto, de fazer-pensar instituições escolares que tenham um currículo diversificado, que não exclui o conhecimento científico, mas que busca sua problematização de acordo com a realidade dos sujeitos negros.

Sendo assim, as instituições escolares quilombolas devem ser revestidas de particularidades, bem como da valorização dos grupos negros de remanescentes de quilombolas. Isso tanto é verdade que consta no inciso III do Art. 6º a consideração das diversas práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas. Cabe ainda salientar que tal resolução garantiu o direito de os grupos quilombolas serem reconhecidos no contexto escolar em sua comunidade ou em qualquer outra escola regular que seja de sua escolha.

As DCNEEQ trouxeram em seu bojo um lampejo de esperança para que as práticas multiculturais/interculturais possam ganhar sentido no ser-estar negritude na escola quilombola, pois adota-se agora um regime diferenciado para essas escolas em detrimento da escola regular comum. É importante destacar que o estabelecimento das DCNEEQ significou um novo direcionamento para a questão educacional pautada nos princípios da igualdade racial, pois os sistemas educacionais passaram a ter autonomia para organizar o currículo e as práticas pedagógicas de acordo com a realidade de cada comunidade em que está situada a instituição escolar.

Cabe dizer ainda que as proposições das DCNEEQ significaram de maneira mais acertada uma tentativa de superação do modelo de educação euro-cristão colonial que, por muito tempo, colocou em condição de subalternas todas as etnias e raças que se diferenciaram dos europeus por um processo de dominação do ser e do saber e poder, compreendido pelos teóricos pós-coloniais como colonialidade do ser-saber-poder, marcadamente feito por um processo de epistemicídios e subalternidade dos conhecimentos e modos de vida dessas populações.

Como se sabe, no modelo de escola e currículo colonial, os negros e as demais etnias eram relegados no curso da História a um papel secundarizado. Os negros só apareciam nos currículos, materiais didáticos e práticas pedagógicas retratados em condição subumana, como escravo, objeto despossuído de sua cultura e história. Não se tinha uma visão ampliada de tais sujeitos; suas histórias limitavam-se ao cenário escravista, o que fez com que muitos negros assumissem

para si uma concepção de branqueamento, tal qual fora produzida ideologicamente no currículo das escolas na perspectiva euro-cristã.

Um grande avanço para que se possa pensar as questões étnico-raciais é a possibilidade de construção de uma escola característica do espaço em que os sujeitos produzem suas identidades, pois as diretrizes no inciso VI do Art. 6º fala da garantia do direito à Educação Escolar Quilombola. Sendo assim, é direito dos grupos quilombolas receberem educação escolar diferenciada de acordo com o contexto em que é produzida a sua existência, cabendo ao poder público assegurar que tais instituições tenham funcionamento e atendam aos princípios estabelecidos pelas diretrizes.

Considerando a realidade cametaense com base num levantamento feito junto à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e com as escolas quilombolas, ficou evidente que não há um plano orientador para o trabalho nas instituições escolares quilombolas no plano diversificado. Assim, as escolas quilombolas estão trabalhando a partir das mesmas orientações das escolas regulares/comuns da sede do município, o que acaba por negar um direito das comunidades quilombolas a uma escola que considere suas especificidades históricas, culturais, sociais e políticas. Esse processo de educação não releva no debate as problemáticas das populações negras, e à medida que se faz desse modo a sua existência, cotidianamente causa prejuízos humanos, subjetivos à negritude e ainda promove a reprodução das desigualdades sociorraciais que hierarquizam os grupos humanos, e ao manter um currículo colonial impossibilita a superação dos estereótipos, preconceitos e discriminação racial, fazendo com que os grupos negros não desenvolvam um sentimento valorativo de pertença.

Notamos no curso das observações e análise de documentos (relatório técnico das escolas quilombolas da SEMED) que ainda não existe uma preocupação em assegurar o que se encontra estabelecido em lei, pois as escolas quilombolas ainda não alinham suas práticas às orientações da DCNEEQ, o que dificulta que se desenvolvam práticas pedagógicas voltadas para uma educação multicultural que tem como foco as relações étnico-raciais. Essa lacuna que se percebe nas escolas quilombolas do município de Cameté tem sido refletida na ausência de Projeto Político Pedagógico nas instituições, bem como uma organização curricular e pedagógica que valorize a identidade, memórias e saberes das comunidades, muito embora a Base Nacional Comum Curricular já aponte para o fato de que 60% do currículo das instituições escolares é base comum científica e 40% parte diversificada em que se incluem especialmente conteúdos relacionados à realidade dos sujeitos e à pluralidade cultural e étnico-racial presente no contexto brasileiro.

A não construção de uma base curricular diversificada para as escolas quilombolas inviabiliza o protagonismo dos estudantes dessas instituições nos processos político-pedagógicos, haja vista que ainda estão sendo reproduzidas

práticas e conteúdos que pouca relação tem com a realidade dos sujeitos quilombolas. Isso se expressa na ausência de identificação dos sujeitos com aquilo que de fato eles são, pois em conversa com o gestor da EMEF Achilles Ranieri, este considerou que os jovens tinham/têm dificuldade em se assumir negro/quilombola. É nesse contexto que se faz necessário um ensino pautado num currículo diversificado e crítico, pois seriam instrumentalizadas práticas pedagógicas que fortaleçam a identidade negra que leve os sujeitos a terem uma visão crítica de suas condições sociais e raciais e possam desenvolver um sentimento positivo de pertença.

As DCNEEQ apontam para essa perspectiva, mas esse desenho de educação voltado às relações étnico-raciais e valorização da história, memória, cultura e identidade negra só será possível mediante a garantia dos direitos que estão assegurados no plano legislativo pelo ente governamental, ou seja, a gestão da educação a que estão vinculadas as comunidades quilombolas deve prover as condições necessárias para que a educação escolar quilombola seja uma realidade não apenas em termos físicos/prediais, mas também em termos de currículo, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem.

Construir, que a nosso ver é necessário, uma escola quilombola, tal qual se apresenta no plano dos direitos quilombolas na legislação é um grande desafio e que precisa ser assumido com responsabilidade por aqueles que gestam a educação, mas requer antes de tudo uma concepção multicultural/intercultural de educação, pois somente assim as diferentes etnias, culturas e raças poderão ser levadas em consideração no contexto escolar. É preciso que se compreenda que as instituições escolares quilombolas não podem ser geridas/gestadas com base nos princípios das escolas regulares/comuns, pois estão revestidas de uma diversidade que se encontra amparada em leis específicas, como na resolução Nº 08 de novembro de 2012, na construção de currículo, calendário e práticas pedagógicas específicas que atendam aos interesses da comunidade escolar em questão.

Além disso, consta nas DCNEEQ que as escolas quilombolas devem ser providas de recursos materiais, humanos e pedagógicos adequado às suas necessidades, mas como se poderá perceber no Capítulo 3 deste estudo, as escolas quilombolas do município de Cameté se encontram em situação de precariedade total, com falta até mesmo de condições básicas para o funcionamento de uma instituição escolar, como carteiras, mesas, quadro, instalação predial, saneamento básico e outros. Diante da situação em questão, torna-se ainda mais desafiador fazer-ser/estar negritude na escola quilombola, pois as próprias condições que são postas para as instituições pelo poder público já denotam discriminação e racismo institucional.

As DCNEEQ ainda orientam quanto a construção do Projeto Político Pedagógico, concebido por Veiga (1998) e Pinto (2012), como sendo a carta de apresentação de uma instituição, ou seja, seu documento de identidade, que não

deve ser reduzido a um mero documento burocrático que a escola necessita ter para tornar legítimo seu funcionamento. Trata-se, aos olhos dos autores, de uma construção diária que ganha sentido na ação, no fazer-ser/estar no espaço escolar e suas múltiplas dimensões, considerando no ambiente quilombola:

I - observância dos princípios da Educação Escolar Quilombola constantes desta Resolução;

II - observância das Diretrizes Curriculares Nacionais e locais, estas últimas definidas pelos sistemas de ensino e seus órgãos normativos;

III - atendimento às demandas políticas, socioculturais e educacionais das comunidades quilombolas;

IV - ser construído de forma autônoma e coletiva mediante o envolvimento e participação de toda a comunidade escolar. (BRASIL, 2012).

Como se pode perceber, a própria construção do PPP das instituições escolares quilombolas deve ser diferenciada, considerando a realidade dos sujeitos que formam a comunidade escolar e quilombola. Trata-se de um documento que caracterize a realidade diária dos sujeitos, que lhes posicione a se lançar em direção ao futuro e assegurando o processo ensino-aprendizado baseado em conteúdos da própria realidade que devem ser problematizados e ressignificados com base nos princípios científicos para a valorização dos saberes historicamente produzidos pela comunidade em que se situa a escola.

É a partir da construção do PPP de maneira conjunta, democrática e respeitando a realidade da comunidade em que se situa a escola que será possível promover mudanças no currículo escolar oficial, numa tentativa de sua descolonização para afirmação da identidade dos sujeitos quilombolas. Sobre o currículo da educação básica na perspectiva quilombola, o Art. 34 das DCNEEQ considera que este documento se refere aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das trocas estabelecidas entre a escola e a sociedade, das relações de poder emanadas dos processos educativos e na própria forma de organização dos conteúdos e conhecimentos a serem produzidos para a produção de diferentes identidades sociais. Nesse sentido, tal artigo estabelece que:

§ 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos.

§ 2º O currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola.

Como se pode perceber nos parágrafos citados, o currículo das instituições escolares quilombolas não deve seguir as orientações gerais da educação básica na modalidade comum/regular (mesmo este modelo educacional aos nossos olhos necessite ser repensado e voltado para as relações étnico raciais), mas deve considerar as dimensões político-social e cultural que envolvem a comunidade onde a escola está situada. Novamente recorreremos à epígrafe de abertura deste capítulo para considerar que se faz necessária e urgente a reformulação dos currículos que orientam as práticas e os fazer-ser/estar nas escolas quilombolas.

Entendemos com base nesse pensamento que se faz necessária uma análise mais cuidadosa sobre a formação dos profissionais da educação, como o fez Oliveira (2010), ao considerar que a formação do professor em processo inicial e continuada necessita possibilitar o contato dos profissionais com conteúdos diretamente relacionados as relações étnico-raciais como forma de reformulação dos currículos e superação das práticas de discriminação racial e preconceito.

Essa defesa feita por Oliveira (2010) aparece, de certa forma, já expressada no Art. 48 das DCNEEQ, em que a educação escolar quilombola deve ser ministrada preferencialmente por professores pertencentes às comunidades quilombolas. Tal condição já serviria como pressuposto para pensar que um professor da comunidade também precisa de formação, embora ele certamente possua conhecimentos relacionados à cultura, à história e à memória de sua comunidade, uma vez que é partícipe do seu cotidiano.

Além disso, as DCNEEQ ainda orientam sobre a formação inicial dos professores das escolas quilombolas que devem ser feitas em cursos de licenciatura, ser ofertada em serviço, quando for o caso, bem como assegurar a participação dos graduandos e normalistas na elaboração no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação dos currículos e programas, dada a realidade das comunidades quilombolas. O inciso IV do Art. 50 da legislação citada ainda garante: “a produção de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos, de acordo com a realidade quilombola em diálogo com a sociedade mais ampla” (BRASIL, 2012).

A Educação Escolar Quilombola deve se apresentar de maneira diferenciada do sistema regular de ensino, considerando as particularidades de cada comunidade, bem como a cultura e os saberes ali presentes. Nesses termos, Rocha e Silva (2016) consideram que a Educação Escolar Quilombola se diferencia das práticas regulares de ensino à medida que valoriza a territorialidade, com ênfase na realidade das comunidades quilombolas, levando em consideração os valores relacionados à ancestralidade cultuados pela comunidade. Considerando

o exposto, pelo menos no campo da teoria, a educação escolar quilombola deve se apresentar de maneira diferenciada; não se trata, entretanto, de romper com toda construção histórica do saber científico, trata-se de ressignificar o currículo, bem como as práticas pedagógicas dos professores que atuam em espaços em que residem grupos quilombolas.

A legislação ainda recomenda a utilização de metodologias e estratégias adequadas ao ensino do currículo voltado à pesquisa e à articulação entre o conhecimento científico e a realidade dos sujeitos que formam a comunidade quilombola. Para pensar uma educação escolar quilombola no plano teórico-prático, as DCNEEQ consideram que a formação do professor deve estar pautada nos seguintes pressupostos:

VI - ter como eixos norteadores do currículo:

- a) os conteúdos gerais sobre a educação, política educacional, gestão, currículo e avaliação;
- b) os fundamentos históricos, sociológicos, sociolinguísticos, antropológicos, políticos, econômicos, filosóficos e artísticos da educação;
- c) o estudo das metodologias e dos processos de ensino-aprendizagem;
- d) os conteúdos curriculares da base nacional comum;
- e) o estudo do trabalho como princípio educativo;
- f) o estudo da memória, da ancestralidade, da oralidade, da corporeidade, da estética e do etnodesenvolvimento, entendidos como conhecimentos e parte da cosmovisão produzidos pelos quilombolas ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural;
- g) a realização de estágio curricular em articulação com a realidade da Educação Escolar Quilombola;
- h) as demais questões de ordem sociocultural, artística e pedagógica da sociedade e da educação brasileira de acordo com a proposta curricular da instituição. (BRASIL, 2012).

Uma formação com base nos princípios supracitados cumpriria o papel de promotora da igualdade racial e social à medida que levasse os professores a refletirem constantemente sobre seu fazer. Trata-se, portanto, de uma formação voltada para atender à diversidade, uma formação que não pode estar limitada ao plano acadêmico, mas que se desenvolve cotidianamente no espaço da sala de aula e na realidade escolar quilombola.

Os princípios supracitados apontam para a necessidade de construção de teorias e práticas que superem o modelo educacional euro-cristão, limitador da capacidade de pensar, ser-estar negritude. Esse modelo formativo pautado na dinâmica social se alinha ao que Tardif (2002) considera como professor reflexivo, aquele sujeito que capaz de colocar-se num constante processo de aprendizagem e reestruturação de sua prática pedagógica.

2 A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DA EMEF ACHILLES RANIERI NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ-PA

A inserção no contexto escolar da EMEF Achilles Ranieri se deu em face do acesso a um relatório técnico que apresentava um retrato das escolas quilombolas do município de Cametá. Nosso interesse pela escola em questão foi resultado da recente concessão do título das terras como estão situadas em área quilombola, além desta ser entre as escolas mencionadas no relatório ser inaugurada a menos tempo e como resultado da reunião de outras escolas, sendo, portanto, uma escola polo/reunida. Tais características foram determinantes para que pudéssemos ter a possibilidade de analisar se o trabalho pedagógico desenvolvido na escola estava pautado nos princípios legais das Diretrizes Educacionais Para a Educação Escolar Quilombola, bem como se contribuía para a afirmação de uma identidade negra-quilombola que visasse à superação do preconceito racial e do racismo.

Por meio da pesquisa exploratória nos inserimos na EMEF Achilles Ranieri e buscamos entender como as questões étnico-raciais e de afirmação da identidade negra e quilombola eram tratadas. Como ação inicial buscamos identificar quais documentos a escola tinha como orientador de suas práticas pedagógicas. Constatamos que a escola, desde sua função, em 2010, não possui projeto político pedagógico, não possui nem disponibiliza aos professores as Diretrizes Educacionais para Educação Escolar Quilombola. As ações a serem desenvolvidas na escola são pensadas durante o planejamento anual que acontece no mês de janeiro. Nesse encontro entre os profissionais que atuam na escola são apresentados os projetos, temas e ações que serão desenvolvidas durante o ano letivo. De maneira coletiva, os profissionais da instituição debatem as propostas apresentadas pelo grupo gestor administrativo e pedagógico, e de maneira coletiva são definidas as ações viáveis a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo.

Para o ano de 2019, a escola optou por trabalhar com a temática “**Minha escola, minha identidade**”, de modo que os projetos, ações e atividades, no decorrer do ano letivo, tivessem como finalidade caminhar na direção sinalizada. De acordo com professora de História da escola, os profissionais que lá trabalham têm buscado abordar diariamente a questão dos valores, do respeito ao próximo, independentemente de raça, religião ou qualquer outra diversidade. Para ela:

[...] Antes, nós temos em abril, antes do dia 19 de abril, nós também temos uma espécie de mini-evento, aqui na escola, porque sempre a gente trabalha a Páscoa, né? A Páscoa e o que nós pretendemos falar antes da Páscoa, a questão dos valores, do respeito, a questão da obediência, a questão das relações entre os colegas. Então, como a gente fala da questão do respeito, a gente também procura sempre inserir a questão da discriminação e do preconceito juntos, desde a educação infantil até o 9º ano. É, o outro acontece logo depois, da volta das férias, que é em agosto. Por que em agosto? Porque em agosto nós temos geralmente os jogos, então, como a gente fica... todos os professores ficam receosos com que pode acontecer nos jogos, porque é competição e tudo, então a gente também volta e trabalha valor, trabalha respeito, trabalha compromisso, trabalha vários temas, e a gente acaba indo para a questão do preconceito, para a questão da discriminação. Então, são três momentos que a gente procura falar. (PROFESSORA DE HISTÓRIA, 2019).

Como se pode verificar, embora a escola não tenha trabalhado diretamente a questão do racismo, a partir das questões ligadas aos valores humanos, é possível contribuir para que as situações de racismo e preconceito racial no ambiente escolar sejam minimizadas e extintas. Visando atender a tal necessidade, a gestão da escola apresentou um cronograma de atividades e ações que seriam desenvolvidas ao longo do ano letivo a partir de maio. Dentre as ações mencionadas houve uma *caminhada ecológica* no dia 05/06/2019. Essa ação teve como propósito mostrar a importância do cuidado com o meio ambiente, bem como que medidas podem ser tomadas para que as vias de tráfego nos períodos invernosos estejam em bom estado. Nesse dia, a escola contou com profissionais da área ambiental que, seguido da caminhada, fizeram uma palestra a respeito de quais atitudes podem ser adotadas para a conservação da área em que habitam, que é um espaço quilombola.

É importante destacar que essa atividade não contou apenas com alunos e funcionários da escola, mas também com pais e responsáveis pelos alunos. A atividade foi amplamente divulgada na comunidade, e embora contasse com um número reduzido de pais e responsáveis, de acordo com as proposições da atividade, ela foi realizada com êxito, pois os professores mostram a riqueza ambiental e cultural que forma a comunidade de Matias, com ênfase para a memória histórica de construção da comunidade. Vale ressaltar que, na oportunidade, os palestrantes falaram da identidade negra que demarca a comunidade de Matias, já que se trata de uma área de remanescentes de quilombola.

Outra atividade desenvolvida na escola que com ênfase de trabalhar a questão identitária dos negros foi a Festa Junina, sob o tema **Raízes Juninas: cor e diferença**, e como enredo: **Da diversidade se constrói o amor: a história**

de uma paixão e a luta contra o racismo. A proposta da temática, segundo a gestão da escola, teve como finalidade incentivar os alunos a se perceberem como negros, terem orgulho de afirmar sua identidade e superar as situações históricas de racismo e discriminação racial. Ainda de acordo com a gestão da instituição, isso se fez necessário pelo fato de que muitos alunos tinham dificuldades em assumir sua identidade, passando a assumir outras por vergonha ou desconhecimento do histórico de luta dos grupos negros aquilombados.

Em um de seus relatos, o gestor da EMEF Achilles Ranieri disse que já presenciou na escola alunos com o tom da pele mais claro disseminando atitudes racistas contra os colegas que são fenotipicamente mais negros. Isso revela uma não aceitação por parte de alguns sujeitos de sua própria condição histórica e de sua identidade.

Durante o período de observação notamos que as considerações supracitadas, de fato, caracterizavam a realidade; os alunos, em sua maioria, não se reconhecem como negros quilombolas, e ainda foi possível notar em algumas oportunidades alunos fazendo piadas sutis, mas que se configuram como racistas, quanto ao cabelo e à negritude acentuada em determinados colegas. Vale ressaltar que a gestão e os profissionais da escola são conhecedores dessa realidade e buscam contribuir para que o preconceito e a discriminação racial sejam combatidos no contexto escolar Achilles Ranieri.

No curso das observações foi possível ainda perceber que os professores buscam sempre discutir a questão do respeito à diferença e à diversidade que forma a escola e os seres humanos. Entretanto, foi possível, por meio da observação, perceber que houve dificuldade em desenvolver a temática proposta para a Festa Junina, o que acabou por tornar o evento apenas uma exposição de danças características do período junino. As práticas relacionadas à luta contra o racismo não ficaram evidentes, pois não identificamos um trabalho em sala voltado para esse tema, já que os professores trabalharam normalmente seus conteúdos disciplinares e na semana próxima ao evento deram início aos ensaios para as apresentações.

Diante do exposto, a gestão da escola se reuniu com os professores para debater quais foram os principais pontos positivos e negativos do evento, em que foi apontada por todos a dificuldade de articular a temática proposta ao conteúdo a ser ministrado em cada disciplina. Em meio a tal situação foi possível perceber que a principal dificuldade residia no fato de que a grande maioria dos profissionais que atuam na escola não conhecem as DCNEEQ, bem como pelo fato de a escola não possuir Projeto Político Pedagógico, apresentado por Veiga (1998) e Pinto (2012) como o documento de identidade de todas as instituições escolares, já que neste estão contidos todos os anseios, caminhos e objetivos que o coletivo escolar almeja alcançar.

Assim, os profissionais da instituição se reorganizaram para elaborar sua proposta pedagógica, mas, como se trata de um processo democrático e coletivo, há um longo caminho até que ela esteja pronta. Sendo assim, de maneira mais imediata, o coletivo escolar resolveu reprogramar as atividades que ainda cabem à escola realizar no curso do ano de 2019. Sendo assim, os jogos internos foram repensados e direcionados para o tema geral da instituição: **Minha Escola, Minha Identidade**. Os profissionais consideraram pertinente trabalhar antes dos jogos os valores humanos, pautados especialmente no respeito ao outro, e nas atividades esportivas, como prática de desporto e lazer. Assim, os professores de todas as disciplinas trabalharam com a temática voltando seus olhares especialmente à condição de quilombola que os alunos apresentam. Assim, a escola, a partir do tema proposto, deveria representar a identidade do coletivo escolar, ou seja, da comunidade a que pertence; contudo, em meio ao desconhecimento das DCNEEQ, essa articulação tem sido difícil de ser realizada. Entretanto, por meio dos esforços implementados por professores e a gestão, a temática negra e quilombola tem sido uma constante no ambiente escolar, o que tem possibilitado que tanto os alunos como também o coletivo geral da escola reflita sobre a questão.

As atividades esportivas trabalhadas durante os jogos internos estiveram limitadas às mesmas praticadas nos ambientes citadinos. Muito embora os jogos tenham sido tranquilos e respeitosos, sem que se pudesse ter presenciado qualquer tipo de preconceito racial e discriminação, as atividades propostas não conseguiram dar conta do tema proposto à medida que não houve nenhuma prática esportiva ou cultural originária da cultura negra, naturais dos quilombos, como jogos tradicionais, atividades culturais e corporais. Os jogos estiveram limitados à prática do futebol, vôlei, basquete, dominó, xadrez e handebol.

É importante dizer que a escola tem como maior expressão do seu compromisso social com a comunidade em que está situada, o evento alusivo à consciência negra. Segundo os entrevistados para a pesquisa, trata-se do projeto de maior relevância da instituição, pois envolve todos os sujeitos e disciplinas. De acordo com as informações preliminares concedidas pelos professores, o evento da Consciência Negra representa a culminância de todos os projetos desenvolvidos na escola, posto que se trata de um momento de reflexão da importância dos sujeitos negros para a construção da identidade do povo brasileiro e para a própria economia. Conforme o professor de Geografia da EMEF Achilles Ranieri, trata-se de um momento festivo e que marca a história de luta negra pela valorização de sua identidade, especialmente para aqueles sujeitos que ainda residem nos espaços quilombolas. Sendo assim, o professor considera que:

Ser negro não é uma questão de cor da pele, mas é um sentimento de pertença, pois sabemos que todos somos resultados de um

processo de miscigenação, então praticamente quase todo o povo brasileiro é negro, pode até não ser na cor, mas é no sangue (PROFESSOR DE GEOGRAFIA, 2019).

Ao nosso ver, a concepção apresentada pelo professor é bastante pertinente para se pensar a educação para as relações étnico raciais, pois o processo de formação da sociedade brasileira é pautado nas etnias branca, negra e indígena.

Sendo assim, consideramos que é a partir desse pensamento, do próprio sentimento de pertença, que temos a possibilidade de superação das práticas racistas e de discriminação racial, pois todos entenderiam que, como produto da miscigenação, todos somos negros, muito embora na cor da pele muitas vezes esteja expressado algo que se difere dessa denominação. É importante destacar ainda que se o professor instrumentaliza na prática pedagógica a concepção que possui do que é ser negro; temos evidenciada a possibilidade de construção de uma comunidade escolar que respeita a diversidade e que valoriza sua identidade, por meio de uma educação com base nos princípios da educação para as relações étnico-raciais.

As considerações do professor nos remetem a pensar a escola como um espaço da negritude, defendido por Gadea (2013) como sendo resultado das experiências sociais vivenciadas pelos sujeitos em seus contextos de referência. O autor considera que a ideia de negritude não pode estar limitada a um corpo político e um retorno desenfreado à ancestralidade, pois existem múltiplas pertencas que se inter cruzam à medida que o indivíduo negro ocupa posições distintas socialmente que marca sua diferenciação e individualização, o que faz com que os grupos aos quais tais indivíduos integram, passam a ter cada vez menos influencias sobre o indivíduo.

É importante destacar, com base nos dados preliminares coletados na pesquisa, que a EMEF Achilles Ranieri tem buscado problematizar as questões relacionadas ao preconceito racial e racismo; contudo, em meio a desarticulação oriunda do pouco conhecimento e acesso às DCNEEQ, assim como a ausência do Projeto Político Pedagógico, tal atividade tem se apresentado como um grande desafio, mas que tem, de maneira gradual conseguido contribuir para que novas práticas e relações sejam produzidas no ambiente escolar e social em que o orgulho de assumir-se como negro quilombola se sobreponha à alienação histórica produzida pela suposta e falaciosa superioridade dos grupos brancos.

Um grande desafio para ser superado pelos professores da EMEF Achilles Ranieri refere-se à formação continuada, pois de acordo com os professores, os cursos voltados para as questões étnico-raciais não são oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, estando limitados somente aos eventos e cursos oferecidos pelos institutos de ensino superior, mas que não suprem a demanda. Sendo assim, com seus esforços individuais, os professores têm buscado se qualificar para atuar diante da necessidade de se promover a educação para as relações étnico-raciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do recorte feito na dissertação de mestrado intitulada “Prática pedagógica: ser-estar negritude na escola quilombola”, temos evidenciada que a emergência de construção de práticas pedagógicas que busquem promover a educação para as relações étnico-raciais é uma realidade nos espaços escolares, especialmente àqueles que atendem a sujeitos quilombolas. À medida que potencializamos essa pesquisa estamos cada vez mais cientes de que as práticas racistas ainda se fazem presentes em nossa sociedade, de modo a inferiorizar os sujeitos negros, dado um passado histórico degradante a que foram submetidos a partir da dominação e alienação dos brancos.

Sendo assim, ao longo deste recorte temos evidenciada a necessidade de garantia na prática do direito à educação dos grupos quilombolas, seja no contexto das comunidades a que pertencem ou em qualquer escola que seja. A discussão sobre a ideia de negritude aponta a possibilidade de construir instrumentos e elementos que contribuam para a afirmação da identidade do sujeito negro na sociedade, considerando a história, memórias, culturas e saberes de seus ancestrais, bem como o contexto social hoje vivido por eles. Sendo assim, a prática pedagógica no contexto escolar quilombola e fora dele deve contribuir para o fortalecimento da educação para as relações étnico-raciais, nas quais o conhecimento tecnológico-científico tenha sua relevância, mas que não desconsidere a história e a realidade dos sujeitos quilombolas.

Como verificamos também, no plano da legislação, a educação escolar quilombola se encontra assegurada; contudo, temos um longo caminho para tornar real tudo que dispõe a lei, já que na entrada de campo percebemos que a educação escolar quilombola no município de Cameté é marcada pelo descaso, possuindo até caso de instituições educacionais que estão sendo fechadas ou redistribuídas para escolas-polo, sob a justificativa de contenção de gastos. Além disso, verificamos que o currículo das escolas quilombolas se mantém tal qual o das escolas regulares da sede do município, sem que se leve em consideração a realidade dos sujeitos e suas comunidades. Consideramos, por isso, ser necessário fortalecer o debate em torno dos direitos educacionais dos grupos de remanescentes de quilombola por uma educação para as relações étnico-raciais e superação do racismo e da discriminação.

Constatamos no contexto da EMEF Achilles Ranieri que os esforços para construção de uma educação para as relações étnico-raciais estão sendo realizados, posto que as ações se referem principalmente à tentativa de combate ao preconceito racial e ao racismo. Contudo, ainda se encontram muitos obstáculos em meio a tal caminho, pois os profissionais da escola não recebem formação continuada voltada

às questões salientadas, nem tampouco possuem conhecimento das DCNEEQ, além de que a escola não tem um trabalho pedagógico unificado e direcionado, já que também não dispõe de projeto político pedagógico. É importante destacar que já está em processo de construção de seu PPP, e alguns professores já buscam conhecer as DCNEEQ, o que pode favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas que afirmem a identidade negra quilombola no contexto da comunidade de Matias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012**. CNE/CEB n. 16, 2012.

GADEA, Carlos A. **Negritude e Pós-Africanidade**: Crítica das relações raciais contemporâneas. Porto Alegre; Sulina, p. 134, 2013.

OLIVEIRA, A. **Políticas públicas educacionais**: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. **Fronteiras da Educação**: desigualdades, tecnologias e políticas. Goiás: Editora da PUC Goiás, p. 93-99, 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: Usos e sentidos. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1988.

PINTO, Fábio Coelho. **Os desafios da coordenação pedagógica**: uma análise ao trabalho pedagógico da EMEF Santa Terezinha no Município de Cametá-Pará. Cametá: UFPA, 2012 (Monografia de especialização).

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papyrus, p. 11-35, 1998.

“O LÁ E O AQUI”: A PRESENÇA DE ESTUDANTES AFRICANOS/AS NA UNILAB E SUAS REDES DE SOCIABILIDADES, INTEGRAÇÃO E REPRESENTATIVIDADE DE CULTURA(S)

Antonio Gislailson Delfino da Silva

Mestrando em Estudos Africanos – Universidade de Lisboa

INTRODUÇÃO

O Brasil é hoje um importante polo de formação acadêmica para os estudantes africanos¹, especialmente para os pertencentes aos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa – PALOP – são eles: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Essa escolha ou processo se dá por motivos variados, tais como a Língua Oficial Portuguesa, ou ainda os laços culturais e étnico- raciais que ligam os dois continentes. Tcham (2012), em sua dissertação de mestrado, discute sobre “A África fora de casa”, apontando que a circulação dos estudantes africanos no Brasil se deve por acordos realizados entre Brasil e África, mas não só isso:

A circulação dos africanos no Brasil é fundamentada através de acordos de cooperação acadêmica e cultural e incluem fatores sociais e diversas outras situações subjacentes que se combinam para distinguir a circulação internacional desses atores sociais (TCHAM, 2012, p. 2).

Por outro lado, Gusmão (2011) destaca que o momento da globalização alterou as relações sociais e econômicas no mundo como um todo e fez crescer a imigração africana dos PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa – para o Brasil:

¹ Ao decorrer do trabalho, nota-se que utilizamos o termo “estudantes africanos/as”; no entanto, não podemos generalizar, haja vista que cada estudante possui suas particularidades em vários os aspectos. Assim sendo, em vários tópicos, é apresentada qual comunidade/país está sendo abordada, por exemplo, “guineense”, “angolana”, etc.

Temporária ou não, tal imigração vem assumindo uma dimensão e realidade que está a exigir investigações consistentes e orientadas ao que é ainda, uma realidade invisível no contexto brasileiro. Apesar disso e, talvez, por isso, estudantes africanos que aqui estão vêm produzindo, ainda de modo parcial, estudos sobre a experiência de estar fora de seu lugar, fora da terra própria e de estar em espaços acadêmicos de universidades públicas e privadas que os acolhem em terras brasileiras (GUSMÃO, 2011, p. 192).

Nesse contexto, o presente trabalho busca analisar as interações de estudantes africanos em uma universidade pública federal e internacional, localizada do interior do estado do Ceará, com o recorte dos *campi* nas cidades de Redenção e Acarape. Ao compreender suas realidades em trânsito, Mourão (2003) coloca em jogo suas vivências, experiências, sentimentos e valores, importantes também para nós brasileiros, haja vista que pouco conhecemos as riquezas e diversidades que o continente africano possui, “iludidos”, talvez, por uma mídia que insiste, infelizmente, em uma imagem negativa da África.

UNILAB E SUA POLÍTICA DE INTERIORIZAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), idealizada pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), foi instituída como Universidade Pública Federal durante o seu segundo mandato, pela Lei N° 12.289, em 20 de junho de 2010. Essa universidade tem como um dos seus objetivos viabilizar a cooperação solidária entre o Brasil e os países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos. Segundo Heleno (2014), o nascimento da Unilab se encontra associado a duas tendências da educação superior brasileira presentes no governo Lula: a internacionalização e a interiorização. Concomitantemente à implantação da Unilab, a criação de outras duas universidades reforça a internacionalização da educação superior brasileira: a UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana e a UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará.

Segundo Silva (2019), a Unilab nasceu no contexto de redefinição da política externa brasileira pelos governos Lula (2003-2010), com ênfase na cooperação Sul-Sul fundamentada no princípio da solidariedade. Esse é, ao mesmo tempo, o contexto do crescimento econômico do continente africano, visto que Lula buscou se aproximar, cada vez mais, não somente dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), mas do continente na sua totalidade, visando satisfazer aos interesses do seu governo e do seu país.

Referente ao princípio da solidariedade, Malomalo (2017) destaca que a Unilab não escapa das contradições entre capital e o trabalho, capital e direitos humanos, e capital e desenvolvimento cooperativo que a integração entre o Brasil e a África nos coloca. Ela cumpre um papel especial na política externa brasileira, não de gratuidade. Trata-se de uma cooperação solidária, sem ônus econômicos diretos, porém, que está voltada a servir aos interesses do Estado brasileiro e suas elites. Todas as políticas de cooperação para o desenvolvimento, mesmo as ditas solidárias, do Estado brasileiro para com outras nações, sempre comportam interesses ou motivos.

Por outro lado, vale ressaltar que a criação da Unilab corresponde, como destaca Malomalo (2017), à implantação de políticas de integração da população negra e indígena historicamente excluída da sociedade. Com aprovação da Lei de Cotas no Governo Dilma Rousseff, as universidades públicas federais passaram a ofertar 50% das suas vagas para estudantes oriundos do Ensino Médio público, estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio. As demais vagas são ofertadas em ampla concorrência.

No que diz respeito à Internacionalização, atualmente² a UNILAB possui 258 estudantes oriundos de Angola, 72 de Cabo Verde, 671 de Guiné-Bissau, 74 de São Tomé e Príncipe, 38 de Moçambique e 16 de Timor-Leste. Ou seja, dos PALOP, a universidade conta com aproximadamente mil estudantes africanos, distribuídos entre os *campi* do Ceará e da Bahia.

Quanto à interiorização, os/as discentes brasileiros/as que integram a UNILAB também possuem várias origens; alguns são do próprio Maciço de Baturité, outros de qualquer lugar do estado do Ceará e sertão central. Vale ressaltar que, na maioria das vezes, são a 1ª geração da família a ingressar no ensino superior público e gratuito.

Na conjuntura política que estamos vivenciando hoje são notórios vários discursos contrários aos projetos e realizações dos governos petistas precedentes, prova disso são os cortes de verbas das universidades públicas. Nessa perspectiva, que busca, apesar de todos os problemas políticos e econômicos, a Unilab busca aproximar o Brasil da África por meio da presença de estudantes africanos/as na universidade, apresentando a esta outra África, ainda pouco conhecida além das suas fronteiras.

AS REDES DE SOCIABILIDADE E INTEGRAÇÃO/INTERAÇÃO DE ESTUDANTES AFRICANOS/AS NA UNILAB

Nos corredores da Unilab – Campus da Liberdade, dos Palmares e das Auras – é comum encontrar diferentes nacionalidades, com seus costumes

² Dados consultados no site da Universidade, em junho de 2019.

e manifestações étnico-culturais e linguísticas diversas. Desde a diversidade dos vestuários e ritmos de danças, até mesmo das línguas – Língua Guineense (Guiné-Bissau), Kriol (Cabo Verde), Kriol Forro (São Tomé e Príncipe), Língua Changana (Moçambique) e Kibumdo (Angola). Assim, os estudantes africanos/as, com suas particularidades, diferenças e semelhanças vivem, convivem e interagem diariamente na universidade e, também, fora dela.

As Associações e Comunidades

Na Unilab, cada nacionalidade dos países africanos parceiros possuem sua associação, são elas: Associação dos Estudantes Guineenses da Unilab – AEGU, Associação dos Estudantes Angolanos – AEAU, de Cabo verde –AECVU, de Moçambique – AEMOZ-UNILAB e a Associação de São Tomé e Príncipe. As associações sem fins lucrativos, autônomas, reúnem seus membros nas dependências do Campus-Sede da Unilab – Ceará, e buscam, de uma forma direta ou indireta, representar e defender os interesses dos seus membros, no âmbito acadêmico, cultural e desportivo, por exemplo. Com estatuto e critérios próprios, cada associação desempenha papéis importantes junto à universidade e comunidade externa.

As representações (nesse caso, o presidente e vice) são eleitos por votação dos seus membros, em que cada candidato apresenta seu plano de trabalho para o ano corrente. Após a eleição, a chapa vencedora toma posse e inicia os trabalhos. As associações também são responsáveis pela difusão e divulgação das culturas dos seus respectivos países. Além de assuntos internos, as associações realizam atividades acadêmicas e culturais, pautadas em data e assuntos pertinentes para o debate, por meio de mesas redondas, ciclo de debates, oficinas, minicursos, exibição de filmes, entre outras atividades. Algumas são realizadas em parceria com outras associações.

Nota-se, portanto, que em datas comemorativas, as associações (nesse caso de Cabo Verde e Guiné-Bissau) realizaram uma atividade em coletivo, com a presença de estudantes de ambas as nacionalidades, além de professores/as pesquisadores/as da temática, com o intuito de apresentar o principal objetivo da união entre Cabo Verde e Guiné-Bissau criado por Amílcar Cabral e o que esteve envolvido na sua ruptura, servindo de base da projeção de novos olhares.

Figura 1 – Evento comemorativo referente o dia dos Heróis Nacionais e dia de celebração da morte de Amílcar Cabral, o patrono da liberdade da pátria de Guiné-Bissau e Cabo Verde



Fonte: AECVU.

Vínculos com África: Comemorações Festivas e Celebrações Especiais: Semana de África e Comemorações das Independências

Os/as estudantes africanos/as da Unilab procuram recriar traços simbólicos pertencentes ao seu país de origem. Vivendo e convivendo diariamente com costumes diferenciados, esses estudantes buscam se adaptar nas cidades por meio de redes de relações. Na Universidade, esses estudantes organizam e participam de encontros relacionados ao continente africano, festas e outras atividades sociais e culturais, visando divulgar a imagem do país e do continente, que, na maioria das vezes, é visto como um lugar estranho e exótico. Segundo Carneiro da Cunha (2009),

A escolha dos tipos de traços culturais que irão garantir a distinção do grupo enquanto tal depende dos outros grupos em presença e da sociedade em que se acham inseridos, já que os sinais diacríticos devem se opor, por definição, a outros do mesmo tipo (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 238 apud OKAWATI, 2015, p. 77)

Nessa concepção, os/as estudantes africanos/as organizam uma série de eventos culturais, procurando demonstrar para o público presente um pouco da cultura e dos costumes praticados por eles e seus familiares no país de origem. As comemorações das independências é um exemplo disso. De acordo com Subuhana (2005, p. 15):

As festas organizadas anualmente para a comemoração das independências de seus países de origem, para além de serem momentos de descontração, servem também para reunir essa população. Nelas, o estar perante os compatriotas e amigos não deixa de ser uma forma de superar a saudade.

Na Unilab, as atividades alusivas à comemoração das independências, Semana de África, Festival das Culturas, dentre outros, além da comissão organizadora, são organizadas com o apoio das associações e de algumas pró-reitorias que fazem parte da Unilab, Pró-Reitoria de Extensão, Arte e Cultura –PROEX, Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis – PROPAAE, e Pró-Reitoria de Relações Institucionais –PROINST, por exemplo.

Figura 2 – Estudante angolana, Horvanda Brazão, realizando uma palestra na V edição da Semana da África no IFCE, Campus Baturité



Fonte: Assecom-Unilab.

As atividades, como foi o caso da “V edição da Semana da África”, levou suas manifestações para fora dos muros da Universidade, concretamente no Instituto Federal do Ceará, Campus Baturité, com a palestra “África lusófona no Maciço de Baturité”, evento que procurou desmistificar os pensamentos estereotipados sobre a África. Assim sendo, os/as estudantes africanos/as buscam “desmitificar” as imagens negativas sobre o continente africano fora da UNILAB, levando para a comunidade externa atividades acadêmicas e culturais, não se limitando apenas na universidade.

O Grupo Uniculturas e Suas Ações de Incentivo à Integração

A cultura é sempre diversa, dinâmica e plural. Multiplicam-se pelas cidades do Maciço do Baturité os signos impressos nas falas, nos gestos, nas roupas, na música, na dança. Valorizar e respeitar a diversidade de manifestações culturais e artísticas dos espaços populares é um ato primordial de construção de uma sociabilidade renovada. Vislumbra-se, como efeito, a ampliação da circularidade de imaginários, de obras, de bens e práticas culturais nas cidades sob o primado da comunicação entre próximos e distantes. Afinal, a cultura se torna mais rica quando expandimos as nossas trocas de imaginários, de saberes, de fazeres e convivências.

Nessa perspectiva, mais de 100 (cem) estudantes africanos/as fazem parte do Grupo Uniculturas: Unidos pela Integração, inaugurado dia 05 de maio de 2017, atualmente oficializado como projeto de extensão na Pró-Reitoria de Extensão, Arte e Cultura – PROEX, que busca divulgar, valorizar e integrar as culturas existentes dos países membros da UNILAB: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. Pautado em sete eixos temáticos (danças, desfile, teatro, poesias, músicas, palestras e minicursos), o grupo busca abordar a diversidade e a integração cultural existente nos países parceiros. Ao mesmo tempo, em consonância com as diretrizes da Universidade, o presente grupo busca aproximar sua comunidade externa por meio de apresentações culturais diversificadas e, com isso, promover o esclarecimento e demonstrar o que esse continente tem de melhor, demonstrando, assim, o outro lado dessa África ainda pouco conhecida, além de suas fronteiras.

A participação de estudantes africanos/as no Grupo Uniculturas é um exemplo de integração e valorização de cultura. Por meio de oficinas, seminários, palestras, exposições, mostras, encontros e apresentações culturais diversificadas, os estudantes buscam apresentar, para os interessados, a diversidade de cada país, exercendo uma espécie de papel diplomático, em relação aos seus respectivos países.

Figura 3 – Membros do Grupo de Dança do Uniculturas



Fonte: Gislailson Cá.

Festas e/ou Noites Africanas e a Representatividade de Cultura(s)

Geralmente atrelada a datas significativas, como eventos da Semana da África – 25 de maio – e comemoração das Independências dos países africanos, sempre é organizada uma festa e/ou noite para o encerramento das atividades realizadas ao decorrer de todo o mês de maio e no mês do país que comemorou mais um ano de independência. Algumas comunidades, como é o caso da guineense, costuma realizar festas fora das dependências da UNILAB, nas cidades de Redenção e Acarape, bem como no distrito de Antônio-Diogo, ambas com distância não superior a 6 km da cidade sede, Redenção. Já a comunidade angolana realiza suas festas, às vezes, no espaço de eventos do Complexo Abolição, fora, mas próximo da Universidade. Geralmente, como afirma Langa (2014, p.109), “tais festas são acompanhadas de muito álcool-cerveja, bebidas secas, cachaças, whiskies, sucos e refrigerantes”.

Para participarem do evento, uma comissão fica responsável pela venda dos ingressos, que variam de R\$ 20,00 a R\$ 35,00 reais. O valor pago dá direito a comer e beber, levando em conta o tipo de festa e forma de pagamento. Como atrativo, durante os eventos, são servidos aos convidados alguns pratos típicos, dependendo do país que organiza aquela festa; no caso de algumas festas de Guiné-Bissau, pratos variados e com um sabor forte, uns acrescidos de muita pimenta, e outros, como caldo de mancarra (amendoim) e de Tcheben, acompanhados de arroz branco, arroz refogado, galinha frita e alguns salgadinhos.

Para Okawati (2015, p. 88):

O que importa é criar um espaço que de certa forma supra a ausência e a saudade, por meio de pratos, músicas, danças, etc., mas também traga para o meio dessa experiência, possibilidade aos brasileiros(as) de experimentar um pouco de África, de conhecer mais sobre esse continente.

Referente aos ritmos musicais, as festas são ricas em estilos, contando com a presença de ritmos diferenciados, como quizomba, passadas, gumbe, kuduro, funana, e até mesmo músicas brasileiras, como sertanejo, forró e funk, sem deixar de lado também músicas americanas e europeias. Já o kuduro, um estilo de dança criado em Angola na década de 1980, ocupa um lugar especial na festa, em especial nas festas/noites angolanas. Mesmo não sabendo dançar, quase todos inventam o seu próprio estilo.

Segundo Langa (2014), o kuduro representa subversão e crítica social; é dançado individualmente, sem contato físico entre homens e mulheres, cantado em calão e gírias angolanas, uma mistura de português com as línguas nacionais, parecido com o break norte-americano misturado com danças africanas. Ainda, segundo o autor, algumas letras de kuduro são obscenas ou caricaturadas que abordam o cotidiano – falta de dinheiro, usar roupas de marcas falsificadas, traição entre casais, aumento do custo de vida, etc. Quanto ao estilo de apresentação, os “dançarinos” fazem um círculo, no qual um deles entra no meio e faz um passo de dança, enquanto os outros ficam assistindo batendo palmas, revezando-se, entrando e saindo do círculo. Cabe, então, a cada um demonstrar o seu talento da dança; no entanto, aqueles que não sabem dançar ficam apenas apreciando os toques criativos dos seus colegas e amigos.

Langa (2014) também analisa o modo como alguns/as estudantes africanos/as se vestem em festas. Além das músicas, o vestuário é uma peça fundamental, posto que, geralmente, os homens vestem roupas ocidentais (ternos, gravatas, chapéus clássicos, alguns se espelhando nos rappers norte-americanos), outros preferem estilos voltados à África, como, por exemplo, roupas de panos africanos. Já a maioria das moças africanas prefere um estilo mais ousado, shorts e saias curtas, vestidos decotados acompanhados de salto alto e outras peças, como colares, e bem maquiadas, sem esquecer dos seus penteados inovadores, com muitas formas e cores. Algumas preferem alisar os cabelos estilo chapinha. Outras implementam de cabelos enrolados verticalmente e, ainda, algumas usam perucas de cabelos curtos ou longos.

Partindo para uma linha teórica, Trindade (2013) discute como ocorrem essas festas de emigrantes, qual o significado atribuído ao simbolismo, à originalidade e à relevância que essas festas têm para a população local. Segundo a autora, a “festa, como manifestação social em que os valores espirituais se sobrepõem a qualquer

outra razão de ordem material, é aqui tomada como grelha de interpretação de processos interativos entre residentes e emigrantes (TRINDADE, 2013, p.163).

O processo de imigração é inevitavelmente um ato de distanciamento provisório ou definitivo que o indivíduo faz quando deixa o seu lugar de origem e chega a um espaço novo. Este distanciamento não é apenas geográfico ou territorial, mas também cultural, emocional e étnico, que proporciona um desconforto emocional de quem migra, e, portanto, este sujeito busca solucionar essa lacuna emocional e recria o seu espaço de origem no local de chegada por meio das manifestações culturais que lhe são originárias, festas, feriados, cultos religiosos, vestuários, alimentação e muitas outras formas de manifestações, que, fora de território natal, permite que o imigrante alimente o sentimento de pertencimento cultural eterno do seu espaço de origem.

As atividades realizadas pelos estudantes africanos/as são partes de um momento de reforçar os laços entre os elementos da comunidade presente e os da comunidade ausente. Porém, no tocante à originalidade ou não dessas manifestações culturais reproduzidas pelos estudantes nos territórios de chegada, parece questionável este fato, dado ao novo ambiente vivido e que, portanto, não favorece que estas manifestações sejam reproduzidas de forma similar quando da sua manifestação no território de origem. Isso ocorre pela falta de materiais semelhantes, ingredientes, espaço e outros elementos que dificultam a confecção de trajes originais e os alimentos das principais refeições, usadas em certos tipos de manifestação: “Numa primeira aproximação, poderá dizer-se que a riqueza e diversidade do conteúdo simbólico variam na razão do distanciamento que o emigrante tem do seu espaço de origem” (TRINDADE, 2013, p. 164).

Porém, isso não impossibilita que estas manifestações sejam efetuadas de forma adaptada e miscigenada com outros elementos encontrados no território de chegada e que intencionalmente acabam por criar uma nova manifestação cultural que resulta da mistura entre os elementos originários do espaço de chegada e do espaço de origem. Por outro lado, em vários momentos estas manifestações levadas a cabo por emigrantes nos espaços de chegada apresentam um carácter meramente recreativo e lucrativo, atribuindo-lhe um novo simbolismo, com o objetivo da torná-lo o mais atrativo possível.

Torneio Intercursos ou Competições Desportivas?

Ainda sobre a temática dos vínculos de sociabilidade e integração de estudantes africanos na UNILAB, o futebol e o futsal são duas das modalidades esportivas mais praticadas por grande parte desses estudantes.

Desde seus países de origem, alguns estudantes africanos já acompanhavam campeonatos internacionais, as grandes ligas

européias, e particularmente por estarem no Brasil, em ano de Copa do Mundo que ocorreu aqui, foi possível vivenciar intensamente os ânimos da torcida (OKAWATI, 2015, p. 90).

De uma forma mais geral, as associações, por meio da comissão de esporte, organizam torneios esportivos nos quais se englobam, na formação da equipe, todos e/ou maioria dos países presentes na UNILAB, visando integrar esses estudantes de diferentes nacionalidades. O Torneio Esportivo Independência é uma disputa de futsal geralmente promovida anualmente, e sempre faz parte das comemorações da independência dos países africanos. As equipes são formadas com jogadores de diferentes nacionalidades, visando incentivar a integração. No entanto, Braima, estudante guineense, relata que a presença de jogadores cabo-verdianos na equipe de Guiné-Bissau incomoda muito.

Eu não gosto quando minha equipe [Guiné-Bissau] jogue junto com eles [cabo-verdianos], eles são muitos competitivos, eles não passam a bola, querem mostrar talento e às vezes acabamos perdendo o jogo pois eles não passam a bolsa, isso é chato, muito chato. (Trecho extraído do meu trabalho de conclusão de curso (SILVA, 2016)).

De acordo com o relato, percebe-se que a competição é levada a sério dentro do campo e/ou quadra. O que seria apenas uma atividade para comemorar a independência de um país africano acaba se tornando um espaço decisivo de competição, em que cada equipe procura demonstrar o talento que possui. Vale ressaltar que a/s rivalidade/s esportivas se dão de forma diversa, muita das vezes entre estudantes de um mesmo país ou estudantes de países diferentes. O público conta com a presença de amigos/as, colegas, namorados/as de jogadores/as, neste ambiente; torcem, criticam, fazem comentários, observações e vibram com os gols, ilustrando a rivalidade presente no esporte.

Os estudantes africanos participam de torneios realizados pela Universidade, em que os nomes dos jogadores são repassados pelo representante do esporte do país. Em paralelo, os estudantes guineenses realizam, no período de recesso acadêmico, torneios “intercursos”, visando aproveitar o recesso para se divertirem com os colegas e amigos de cursos. As equipes são formadas por jogadores de cada curso em que os estudantes estão matriculados. No entanto, de acordo com Umaro, estudante bissau- guineense, existem cursos que contratam estudantes de outros para jogar.

O torneio é entre cursos, então os jogadores só podem jogar no curso dele. Se eu sou de Agronomia, eu só posso jogar na equipe de Agronomia (...), isso não acontece, existe jogadores de Administração que jogam na Letras, existe jogadores do BHU que jogam na Agronomia. Isso tá errado, não pode acontecer,

eles só querem ganhar. (Trecho extraído do meu trabalho de conclusão de curso (SILVA, 2016)).

A lista dos jogadores é disponibilizada por um representante de cada curso, que convoca os jogadores de acordo com a sua capacidade de jogar. A comissão responsável cobra uma taxa de R\$ 0,50 por pessoa que queira assistir aos jogos, isentos os jogadores. O valor cobrado destina-se a comprar a água dos jogadores, afirma Umaro. Os torneios organizados, além de oferecerem uma forma de lazer, também são vistos como espaço de discussões e rivalidades. Ao almejarem sempre a vitória, alguns jogadores buscam, no campo, resolver problemas pessoais. Vejamos o relato de um estudante guineense.

Olha, esses torneios são meios doidos sabe, muitos jogadores querem brigar no campo, outros querem descontar um problema pessoal no campo. Teve um dia que eu fui jogar e no meio do jogo veio um jogador e me chutou sem eu ter feito nada. Eu não gosto dele, por isso que ele me chutou e o árbitro não fez nada. (Trecho extraído do meu trabalho de conclusão de curso (SILVA, 2016)).

Segundo Fabiani (2012), o estresse e o desejo de ganhar um jogo acaba, por si só, incentivando a competitividade de um jogador.

Isso ocorre porque os atletas respondem de maneira diferente aos estímulos externos durante uma competição. A pressão de um jogo, bem como um alto nível de estresse e de ansiedade, são transferidos para a área emocional e, em decorrência disso, esta deve estar bem preparada a fim de não interferir no rendimento ao longo da competição (FABIANI, 2012, p. 14)

Em um ambiente vasto de discussões, as atividades esportivas realizadas pelos estudantes africanos estão ligadas a 2 (dois) fatores: o primeiro é de lazer, em que os estudantes promovem e participam de atividades com o intuito de se divertir com os amigos e colegas; e o segundo está relacionado à competição, na qual cada equipe busca demonstrar o talento que tem, objetivando sempre o desejo maior, que é a vitória, associada ao status de melhor jogador, melhor atacante e melhor curso.

As Interações de Estudantes Africanos/as com Brasileiros/as e Vice-Versa: Apropriação ou Integração Cultural?

Um cearense falando o crioulo de Guiné-Bissau, uma brasileira que dança kizomba, um angolano que dança forró e uma guineense que pesquisa sobre a

cultura indígena, dentro da Unilab, encontram diferentes culturas em conexões. Assim sendo, como ocorrem as interações de estudantes africanos/as com brasileiros/as e, ao mesmo tempo, como é vista essa integração/interação na Universidade?

A presença de estudantes africanos/as na UNILAB, com diferentes culturas e costumes, seja na língua, no sotaque, no vestuário, na dança e na música representa um momento único de troca de conhecimento e saberes. Cada país representa uma oportunidade única e inexplicável de se interagir e conhecer “os de lá”, mesmo estando “aqui”, pois depara-se diariamente com estudantes africanos/as no Restaurante Universitário, nas salas de aulas, biblioteca, espaço de convivência e, até mesmo, na vizinhança. Por consequência, diariamente nota-se que um dos objetivos da UNILAB – integração – está se concretizando, mesmo que a passos lentos.

No ambiente acadêmico é notória a existência de estudantes que buscam, de uma forma direta ou indireta, incentivar a **integração**. Seja na sala de aula, onde se percebe que existem estudantes africanos/as que pesquisam assuntos relacionados ao Brasil, tais como política (às vezes, partidária), cultura indígena, cooperação Brasil-África e, fora da sala de aula, dançando ritmos brasileiros, como forró, funk e sertanejo. Em contrapartida, nota-se que alguns estudantes brasileiros/as também aproveitam a oportunidade e buscam conhecer um pouco da(s) cultura(s) dos países africanos, seja aprendendo as danças, tais como kizomba, semba e kuduro e, até mesmo, as línguas africanas, como o crioulo de Guiné-Bissau (língua guineense), o de Cabo Verde, o umbundo (de Angola), etc.

No entanto, essas iniciativas e/ou proximidades de uma cultura com a outra geram, para alguns estudantes brasileiros/as, muitos/as deles/as pertencentes a coletivos e movimentos que, teoricamente deveriam lutar pelos interesses da Universidade, mas que, na prática, buscam apenas os seus interesses, grupos/coletivos estes, definidos por alguns/as, como “extremistas da politicagem”. Em outras palavras, são estudantes que adotam o uso político do discurso da integração como forma de se promover (politicamente falando) dentro dos espaços da UNILAB, principalmente em campanhas eleitorais. Nesse contexto, “os extremistas de politicagem” criticam alguns brasileiros/as que se interagem com estudantes africanos/as, argumentando que tais atitudes são “apropriação cultural”. Mas, afinal, o que seria isso?

A apropriação cultural é definida como a adoção ou o uso de elementos de uma cultura por membros de uma cultura diferente como um fenômeno largamente negativo ou, em outras palavras, a apropriação cultural é marcada pela submissão de uma cultura historicamente oprimida por uma dominante, buscando, assim, apropriar-se com interesses próprios. Basicamente, podemos entender, então, que a chamada apropriação cultural seria: (i) o uso descontextualizado de determinado elemento típico de uma etnia por alguém que não pertence àquele determinado círculo; (ii) a exploração financeira desse elemento; e (iii) a forma

diferenciada como é tratada a pessoa que se vale do elemento cultural quando é ou não membro de minoria. O termo “apropriação” já tem conotação negativa por si só, já que dialoga com “roubo” ou “invasão”.

Agora, levando-se em conta o contexto da UNILAB e sua política de internacionalização, não podemos confundir apropriação cultural com intercâmbio de culturas ou integração cultural. Conforme afirma Tainara Chagas, estudante brasileira da UNILAB:

Decidi me integrar com estudantes africanos, pois estou aberta a integração e interação e fazer valer o projeto da UNILAB, onde muitas pessoas pensam nessa proposta, mas não executam. E essa iniciativa não é uma maneira de se apropriar da cultura do outro, pelo contrario, é uma oportunidade de ensinar e aprender, uma integração recíproca. Eu aprendo com eles (estudantes africanos) e eles aprendem comigo. Nós precisamos ser mais abertos para compreender que existe o “outro”, que o “outro” também tem limites, mas essas limitações podem ser superadas com a integração e o desejo de conhecer e respeitar o outro. (Trecho da entrevista realizada com a discente da UNILAB, Tainara Chagas).

Ainda, segundo a entrevistada, o discurso de apropriação de cultura no contexto da UNILAB vem de pessoas racistas e extremistas que não querem os estudantes africanos na universidade.

Esse discurso de apropriação de cultura vem de pessoas que são altamente racistas, preconceituosas, e quando vê um brasileiro em contato com a cultura estrangeira, eles (extremistas de politicagem) já vinculam com a apropriação de cultura, porque dizem que não é normal, não é comum que um brasileiro tenha esse convívio. (Trecho da entrevista realizada com a discente da UNILAB, Tainara Chagas).

Estabelecer uma distância entre estudantes brasileiros/as e estudantes africanos/as é negativo para o projeto UNILAB, haja vista que, quando estabelecemos essa distância entre o “eu” e o “outro” e, quando falamos que tudo é apropriação de cultura, acabamos reproduzindo um discurso de separação, algo que acontece, infelizmente, nos corredores e instâncias da Universidade. Nessa perspectiva, estamos vivenciando na UNILAB diferentes e diversas formas de integração/interação e aproximação. Uns utilizam a(s) cultura(s) como forma de aproximação (aprendizado de línguas, danças, vestuário) e outros preferem se aproximar de estudantes com certos interesses (políticos, afetivo-sexuais), por exemplo. Dentre este último citado, utilizado com frequência pelos “extremistas da politicagem”. Essa atitude é analisada por Langa (2014), que destaca que

Os estudantes africanos ocupam um lugar secundarizado em termos de preferências afetivas para relacionamentos estáveis. Ao mesmo tempo em que são objeto de estigma, os estudantes africanos são também objeto de desejo sexual para encontros fortuitos (LANGA, 2014, p. 113).

Por fim, as críticas de apropriação cultural devem ser feitas, de fato, aos coletivos/grupos de politicagem da UNILAB, que buscam, de certo modo, generalizar os estudantes africanos/as, mas não só em vários contextos e espaços da universidade, apropriando-se do uso do discurso da integração como forma de promover sua ideologia política. É necessário, sim, problematizar essas questões, mas tendo em mente que vivenciamos um contexto diferenciado e que deve ser aproveitado ao máximo, positivamente falando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho foi construído com o objetivo de analisar a importância da presença dos estudantes africanos/as dos PALOP na UNILAB, destacando, assim, as suas redes de sociabilidade, integração e representatividade de cultura. Referente ao ambiente de chegada, é importante destacar o papel que a UNILAB desempenha na vida destes estudantes, o que alguns relataram como um novo começo, também ficou evidente que a importância não prevalece apenas pelo fato de as diretrizes terem um olhar especialmente voltado sobre as temáticas africanas, mas porque também é entendido como um marco significativo para o êxito da cooperação Sul-Sul. Idealizado pelo governo brasileiro em parceria com os governos dos países africanos, em especial aqueles situados na costa do Atlântico e no âmbito da CPLP, o que evoca o espírito de unidade e cooperação, que, de certa forma, é relativamente contrastante com as relações estabelecidas entre os eixos Sul-Norte, considerando o percurso histórico de tais eixos.

Quanto às redes de sociabilidade dos estudantes africanos, as associações, grupos culturais, eventos alusivos à Semana de África e comemorações de independências, festas/noites “africanas” e torneios são, umas das formas, dos estudantes se sociabilizarem com a comunidade local. Na temática das comemorações festivas, o valor simbólico destes momentos proporcionados e organizados pelos estudantes fica demarcado como um momento em que o espírito de pertencimento à comunidade de origem é reafirmado por meio das práticas culturais que são reproduzidas nestes espaços.

Estas atividades protagonizadas pela comunidade guineense exercem um papel significativo em prol da desmistificação dos conceitos e pré-conceitos que pairam sobre o continente africano. Nessa perspectiva, eles próprios se colocam como pesquisadores e conhecedores, aptos a palestrar sobre seus países, o que

nos permite pensar que há diversas vozes ressoando nos eventos científicos e culturais que ocorrem dentro da UNILAB, dialogando entre si e também com a comunidade externa em eventos paralelos a este espaço acadêmico.

Por outro lado, as interações e aproximações de estudantes africanos/as com brasileiros e vice-versa, é questionada pelos extremistas de politicagem se seria, no caso, apropriação ou integração cultural. A UNILAB, como um espaço de conflitos e interesses, um campo de disputas com diferentes culturas e costumes, também é uma oportunidade única de integração e aproximação. Assim sendo, a aproximação de alguns brasileiros/as com estudantes africanos/as, por meio do aprendizado de danças, línguas e até mesmo vestuário, é uma forma de integração cultural, em que ambos os lados compartilham suas diferenças e semelhanças. Mas não podemos negar que existem também estudantes que se aproximam com segundos interesses, como é o caso dos “extremistas de politicagem”. Estes geram situações constrangedoras (generalizações e acusações contra os estudantes africanos/as sem fontes seguras) que, de certo modo, divide a integração cultural de que a UNILAB necessita.

Por fim, é preciso ressaltar que o trabalho buscou apresentar e analisar a importância da presença dos/as estudantes africanos/as na Universidade, destacando, assim, as suas redes de sociabilidade, integração e representatividade de cultura(s). Os chamados “de lá” podem ensinar e muito “os daqui”, apresentando, por meio de suas diversidades étnico-linguística-culturais, uma “nova” África ainda pouco conhecida além das suas fronteiras. Desse modo, a intenção é contribuir para os avanços das discussões sobre a temática. Acreditamos ainda que à totalidade, a dimensão real jamais pode ser alcançada. Seria, portanto, ingenuidade crer que esta pesquisa esgota no tema proposto, posto que a temática continua aberta, aguardando novas pesquisas que contribuam para o avanço das discussões.

REFERÊNCIAS

FABIANI, Marli Terezinha. **Psicologia do esporte: a ansiedade e o estresse pré-competitivo**. Curitiba: PUCPR, p. 14-27, 2012.

GUSMÃO, Neusa de. “Na Terra do Outro”: presença e invisibilidade de estudantes africanos no Brasil, hoje. **Dimensões**, ISSN: 2179-8869, v. 26, p. 191-204, 2011.

HELENO, Maurício Gurjão Bezerra. **A política externa do governo Lula: a experiência da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)**. Fortaleza Ceará, EdUECE, p. 229, 2018.

LANGA, Ercílio Neves Brandão. **Díspora africana no Ceará: Representações sobre as festas e as interações afetivo-sexuais de estudantes africano (a)s em Fortaleza**.

Revista Lusófona de Estudos Culturais/ Lusophone Journal of cultural Studies. v. 2, n. 1, p. 102-122, 2014.

MALOMALO, Bas'Ílele. Crise internacional: Migrações africanas, cooperação e esperança. In: MALOMALO, Bas'Ílele; MARTINS, E.; FREIRE, J. **África, migrações e suas diásporas:** Reflexões sobre a crise internacional, cooperação e resistências desde o Sul. Porto Alegre: Editora Fi, p. 21-52, 2017.

MOURÃO, Ellery. M. **Deslocamentos Transitórios:** A construção do pertencimento entre estudantes Guineenses e Cabo-Verdianos no Brasil. Trabalho apresentado no XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, Salvador, Bahia, Brasil. p. 1-19. 2009. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/rbse/ElleryArt.pdf>. Acesso em: 28 set. 2015.

OKAWATI, Juliana A. A. **Estudantes Africanos na UFSC:** (Des) Encantos extramuros na jornada acadêmica. Dissertação de Mestrado/UFSC: Florianópolis, 2015.

SILVA, Antonio Gislailson Delfino da. A política externa do Governo Lula com a África Lusófona: dimensão política, cooperativa, educacional e econômica. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, [S.l.], v. 15, n. 22, p. 80-96, jun. 2019.

SUBUHANA, Carlos. **O estudante convênio:** a experiência sociocultural de universidade da África Lusófona em São Paulo, Brasil. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 01 e 04 de junho, Porto Seguro, Bahia, Brasil. p. 1-20. 2005.

TCHAM, Ismael. **A África fora de Casa:** Sociabilidade, trânsito e conexões entre os estudantes africanos no Brasil. Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Antropologia. UFPE: Recife, 2012.

TRINDADE, Rocha M. M. A presença dos ausentes. In. Sociedade e Território. Espaço: Emigração e Retorno. **Revista de estudos Urbanos e Regionais**, Ano 3. Porto: Afrontamento, p. 8-168, fev. 1989.

FORMAÇÃO SUPERIOR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BAIXO TOCANTINS-PA: O PAPEL DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Francinei Bentes Tavares

Afonso Welliton de Sousa Nascimento

Yvens Ely Martins Cordeiro

Fadecam e PPGCITI da Universidade Federal do Pará - UFPA

INTRODUÇÃO

Tendo em vista a proposta elencada pelo curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará (UFPA) / Campus Universitário do Baixo Tocantins – Abaetetuba (CUBT), é importante discutir a base multi e interdisciplinar que embasam a ideia das escolas do campo como centros tecnológicos de formação. Pretende-se agora evidenciar a relação entre os elementos teóricos anteriormente elencados e a proposta formativa e metodológica do curso e, dessa maneira, propusemos uma discussão sobre o perfil multidisciplinar pretendido, bem como a almejada construção de uma interface entre as Ciências da Natureza, Agrárias, Sociais e da Educação.

Embora constituída por um perfil disciplinar vinculado às Ciências da Natureza, a formação profissional na graduação acadêmica se dá em um curso cuja estrutura curricular busca integrar elementos considerados inovadores na discussão acerca da educação do campo em contextos amazônicos, como:

- A discussão acerca da multidisciplinaridade e interdisciplinaridade (por meio da composição de uma grade curricular baseada nas interações com as Ciências da Educação e com as Ciências Naturais), apesar de uma maior predominância de disciplinas voltadas para a Educação, por ser um curso de licenciatura;
- A inserção das temáticas em torno das Ciências Agrárias discutidas brevemente no curso de graduação a partir da noção de Formação-

Pesquisa-Desenvolvimento, no qual o componente formação (que contém o curso em questão) está ligado a instituições locais dedicadas à Pesquisa-Desenvolvimento em determinadas regiões rurais, consideradas como representativas da realidade amazônica (SIMÕES; OLIVEIRA, 2003).

Nesse sentido, a discussão mais ampla envolvendo os temas das Ciências Agrárias e da Natureza em relação à área educacional pode ser problematizada e dar origem a uma reflexão sobre o fazer multidisciplinar, e até mesmo interdisciplinar, devido à sua própria natureza temática. Oliveira (2000), por exemplo, coloca os desafios que um tratamento multi ou interdisciplinar traz para os educadores, principalmente a partir do fato de que as temáticas relacionadas às Ciências Agrárias e da Natureza exigem um verdadeiro “que fazer” interdisciplinar, ou seja, todo um conjunto teórico-prático que permita desenvolver ações de ensino-aprendizagem centradas em múltiplos focos disciplinares.

Sendo assim, consideramos importante avaliar as possibilidades que uma abordagem centrada em perspectivas multidisciplinares e interdisciplinares pode trazer para a análise das discussões acerca das possibilidades de focar em elementos de conhecimento das Ciências Agrárias e da Natureza para um curso de graduação voltado à formação de educadores do campo. A Figura 1 dá uma ideia geral do perfil multidisciplinar proposta por essa graduação específica.

É preciso deixar claro que não pretendemos discutir aqui se a multidisciplinaridade presente na formação proposta pelo referido curso de graduação precisa necessariamente avançar para a interdisciplinaridade ou para a transdisciplinaridade (pelo constante enfraquecimento e dissolução das fronteiras disciplinares), mas o que buscamos analisar é a própria lógica do paradigma cartesiano dominante que leva a cada vez mais excessiva fragmentação do conhecimento científico, sem, muitas vezes, o estabelecimento de uma relação dialógica entre as diferentes visões de mundo geradas pela especialização nas áreas científicas.

Figura 1 - Disciplinas trabalhadas na formação do curso de graduação em Licenciatura em Educação do Campo

Turno: Integral

1 período	2 período	3 período	4 período	5 período	6 período	7 período	8 período
Prática Pedagógica I CH: 68	Linguagem e Comunicação do Campo CH: 68	LIBRAS CH: 68	Matemática Fundamental CH: 68	Estágio Docente II CH: 85	Estágio Docente III CH: 85	Física, Tecnologia e Sociedade CH: 68	Bioquímica CH: 68
Metodologia do Trabalho Científico CH: 68	Prática Pedagógica II CH: 68	Política, Legislação e Educação do Campo CH: 68	Física Básica CH: 68	Química Atmosfera CH: 68	Matemática Básica II CH: 68	Estágio Docente IV CH: 85	Energia, química e sociedade CH: 68
Introdução à Informática CH: 68	Língua Estrangeira CH: 68	Seminário de Pesquisa CH: 68	Estágio Docente I CH: 68	Hereditariedade Humana e Doenças de Natureza Genética CH: 68	Funções e Doenças Parasitárias do Organismo Humano CH: 68	Química Orgânica e o Ser Humano CH: 68	Biocologia e o Homem: saúde, alimentação e reprodução CH: 68
História da Educação do Campo CH: 68	Agricultura Familiar e Desenvolvimento Sustentável CH: 68	Didática Formação Docente CH: 68	Biodiversidade CH: 68	Prática Pedagógica V CH: 68	Física na Saúde Humana - Métodos Físicos de Auxílio a Diagnóstico CH: 68	Física da Vida e Ambiente CH: 68	Estágio Docente V CH: 85
Filosofia da Educação CH: 68	Sociologia do Desenvolvimento do Campo CH: 68	Organização e Gestão da Produção no Campo CH: 68	Biologia Básica CH: 68	Física da Terra e do Universo CH: 68	Prática Pedagógica VI CH: 68	Prática Pedagógica VII CH: 68	Trabalho Conclusivo de Curso CH: 68
Psicologia do Ensino e da Aprendizagem CH: 68	Movimentos Sociais e Educação do Campo CH: 68	Prática Pedagógica III CH: 68	Química Básica CH: 68	Matemática Básica I CH: 68	Os Seres Vivos e o Ambiente CH: 68	Química do Solo e da Água CH: 68	Prática Pedagógica VIII CH: 68

Fonte: PPC do Curso de Educação do Campo (UFPA / CUBT, 2017).

1 A MULTIDISCIPLINARIDADE NA ABORDAGEM DO CURSO

Certamente, a abordagem de uma perspectiva multidisciplinar das Ciências Agrárias no âmbito de um curso voltado para educadores pode vir a se constituir em um primeiro passo nessa discussão, a partir do que se poderia caracterizar como uma aproximação entre as Ciências Naturais e as Sociais, mas, como afirmado por Floriani (2000), o rompimento entre os “diques das ciências” nem sempre é um caminho fácil e que predispõe necessariamente a interação entre as diferentes disciplinas, o que traz constantes questionamentos aos educadores e a outros profissionais que se dispõem a seguir tal caminho.

É preciso, nesse caso, ter consciência de que tal processo pode ser extremamente demorado e difícil, pois pretende-se encarar de outra maneira as relações entre áreas científicas diferenciadas, por meio de uma modificação no mundo da ciência, que deveria ser mais propenso não somente a propiciar relações de interação entre suas diferentes áreas disciplinares internas, mas também a ouvir e a observar compreensivamente outros conhecimentos e saberes (que não apenas o científico), disposto a estabelecer uma relação verdadeiramente dialógica, o que certamente constitui um desafio, cuja superação parece ser vislumbrada apenas no horizonte científico.

Nessa linha de argumentação, Godard (2002) identifica no âmbito das pesquisas multidisciplinares (em especial, das interdisciplinares) pelo menos três tipos de problemas que podem vir a se interpor na realização de trabalhos científicos que primem por tais abordagens:

a) O principal deles se refere à organização e coordenação dos participantes de um programa de pesquisa nesses moldes, e está ligado principalmente ao fato de que o pertencimento a equipes e instituições diferentes certamente dificultam o trabalho coordenado em conjunto desses participantes;

b) Outra dificuldade diz respeito às grandes diferenças existentes entre as disciplinas, tanto em termos conceituais e metodológicos quanto em relação às próprias disputas estabelecidas entre pesquisadores de diferentes áreas disciplinares;

c) Por fim, um terceiro problema cita a necessidade de ultrapassar as barreiras disciplinares e constituir instrumentos e elementos teórico-metodológicos que perpassem o conjunto das diferentes áreas, ao mesmo tempo em que são diferenciados dos elementos disciplinares específicos.

O surgimento desses problemas está ligado à própria prática de pesquisa científica predominante, que ainda se encontra profundamente enraizada entre os pesquisadores. A superação parece passar pelo que Brandenburg (1996) identifica como a construção de interfaces entre as disciplinas, isto é, não a superação

completa das fronteiras disciplinares, mas a constituição de espaços em que questões específicas seriam examinadas a partir de múltiplas dimensões, com o uso de objetos e referenciais das próprias disciplinas. Para o autor supracitado, em um mundo complexo, torna-se extremamente difícil ver as inter-relações entre os seus seres constituintes sem pensar de forma mais abrangente e multifacetada.

Nesse sentido, o principal desafio das abordagens propostas no Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação no Campo é justamente alcançar uma compreensão a partir dessa multiplicidade de olhares em espaços de inter-relação, no âmbito do encontro entre as fronteiras disciplinares das Ciências Naturais, Sociais e da Educação. Claro está que isso pressupõe, como afirma Brandenburg (1996), o avanço além do diálogo que incipientemente travam as próprias Ciências Sociais entre si (como a Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política), com mudanças de posturas que implicam em um “caminho de volta” (FLORIANI, 2000) dessas ciências em relação às Ciências Naturais.

Isso quer dizer que não se trata da busca da constituição de procedimentos científicos baseados na experimentação e na fragmentação do conhecimento, mas uma transformação mesmo no paradigma dominante da ciência, buscando recuperar uma visão holística da realidade que se perdeu a partir da difusão extremamente bem-sucedida do referido paradigma entre as Ciências Naturais, principalmente. Portanto, para as Ciências Sociais, trata-se de realizar uma modificação nos pressupostos perseguidos efetivamente como modelos (em muitos casos, aspectos das Ciências Naturais), dotando a racionalidade científica de novas possibilidades metodológicas de buscar a compreensão da complexidade do real.

No entanto, a discussão acerca de uma possível “unidade” do conhecimento científico ainda está no início, mas é necessário e, sobretudo, premente, considerar novas formas de se buscar a construção dos conhecimentos científicos, tendo em vista que o paradigma dominante não permite uma compreensão profunda dos problemas trazidos a partir do desenvolvimento da modernidade, centrada naquilo que Habermas (2000) denominou de razão instrumental. Ou seja: a mesma lógica predominante nas relações de dominação estabelecidas entre o homem e a natureza como orientadora das relações sociais estabelecidas nos espaços modernos, gerando uma grave e duradoura crise ecossocial. Reflexos cada vez mais preocupantes dessas relações prejudiciais são vistos na Amazônia paraense, especialmente no Baixo Tocantins, que já perdeu grande parte de sua cobertura florestal original, em parte pela exploração agropecuária em grandes propriedades, como o avanço do dendê, e pelo impacto de grandes projetos governamentais sobre o meio natural amazônico.

A superação desse tipo de problema pode não ser possível caso não se leve em conta que a ciência atualmente conduz a uma maior exacerbação da fragmentação dos conhecimentos, não apenas entre disciplinas, mas também

no interior de especializações dentro destas, configurando, na opinião de Latour (1995), “uma verdadeira Babel”, em que ninguém consegue estabelecer relações verdadeiramente dialógicas. Para esse autor, seria interessante buscar a definição de conjuntos conceituais resistentes o suficiente para realizar passagens por diferentes áreas disciplinares, superando, dessa maneira, as fronteiras que as separam.

Nesse sentido, a discussão multidisciplinar, para ser efetiva, teria que mobilizar um número suficiente de conceitos e construções teórico-práticas derivadas da realidade interacional dos complexos cultura-sociedade-natureza para, efetivamente, constituir-se em aglutinadoras potenciais de distintas visões e enfoques disciplinares, contribuindo para a construção de pontes sólidas entre as diferentes “visões de mundo” forjadas a partir das diversas disciplinas.

A partir dessas discussões sobre multidisciplinaridade e interdisciplinaridade, as escolas vistas como centros tecnológicos de produção podem potencialmente proporcionar ferramentas práticas e conceituais interessantes para se trabalhar com as questões relativas às Ciências Agrárias aplicadas a uma formação voltada à Educação, principalmente relacionada ao âmbito do espaço rural, e destacando os processos pedagógicos como centrais para envolver a multi e interdisciplinaridade a partir das áreas disciplinares das Ciências Agrárias.

Ultimamente, uma discussão que vem sendo constantemente reiterada no campo disciplinar da epistemologia diz respeito a uma suposta transição entre paradigmas, que conduziria a ciência como um todo a uma nova situação em que outros aspectos seriam valorizados e considerados importantes para a construção do conhecimento científico. Entre esses autores, destacam-se nomes como Capra (1982) e Santos (2001).

O que Santos (2001) descreve como “fragmentação pós-moderna”, ou seja, o estudo de temas, e não de disciplinas, centrado na superação de visões de mundo construída a partir de distintas áreas disciplinares¹, a partir de métodos e abordagens híbridas entre as Ciências Naturais e as Sociais parece não constituir uma realidade nas pesquisas científicas (e talvez não o seja em um longo espaço de tempo), mas pode mostrar uma direção interessante para debater os temas propostos, principalmente quando se leva em conta a proposta de seleção da equipe docente do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

2 AS DISCIPLINAS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Estas disciplinas cumprem o papel da alternância pedagógica, base central do curso de Licenciatura Educação do Campo, cuja organização metodológica

¹ Tal sentido da construção científica utilizada pela ciência moderna termina por configurar uma situação que, nas palavras de Santos (2001, p. 55), “produz conhecimentos e desconhecimentos. Se faz do cientista um ignorante especializado faz do cidadão comum um ignorante generalizado”..

sustenta-se a partir da proposta da Pedagogia da Práxis (GADOTTI, 1995) fundamentada no movimento dialético entre teoria e prática.

Tal metodologia se fundamenta na articulação das disciplinas curriculares como um momento de reflexão e fundamentação teórico-metodológico e conceitual, em que os alunos terão acesso aos conhecimentos socialmente construídos, e que fazem parte do saber acadêmico, ao mesmo tempo em que se estimula que esses educandos tenham a possibilidade de realizar a síntese teórica-conceitual a partir da reflexão acerca da sua realidade sociocultural.

Dentro desta articulação das disciplinas, docentes e discentes possuem a oportunidade de realizar a vivência pedagógica como um momento de engendramento dos saberes teóricos e dos saberes da experiência dos educandos que fundamentam a formação do educando em todo o decorrer do curso. O conjunto da proposta do curso não se limita à oferta de disciplinas curriculares formais, pois a metodologia da práxis educacional é vista de forma dialética na forma de ação-reflexão-ação (FREIRE, 2003), que se fundamenta intercalando as atividades durante os momentos vivenciados na Universidade e as atividades de campo, articulados como a base da formação do educando.

Neste sentido, o período vivenciado na Universidade é um momento de formação teórico-metodológico e conceitual com vistas à apropriação de saberes científicos para a intervenção na realidade sociocultural das comunidades. Do outro lado, nas atividades de campo existe o momento de (re) elaboração teórica com objetivo de uma síntese teórico-metodológica que se constrói a partir da intervenção e reflexão acerca da realidade concreta. A articulação desses períodos é pautada a partir da realização da pesquisa de campo e na intervenção na realidade, que se coloca como o fio condutor da síntese intelectual proposta.

No período vivenciado na Universidade, as propostas de pesquisa e de intervenção são construídas a partir dos eixos teóricos propostos no projeto pedagógico, e durante o período das atividades de campo os educandos são estimulados a realizar pesquisas *in loco* para a produção científica em torno delas, baseando futuras atividades de intervenção na realidade concreta, fruto de pesquisa-ação participativa a partir do conhecimento dessa mesma realidade (THIOLLENT, 1996). A cada retorno das atividades de campo, durante as etapas de formação, a cada semestre os estudantes apresentam publicamente os resultados e discussões sobre as pesquisas realizadas, dentro de uma perspectiva colaborativa de problematização-reflexão e intervenção na realidade local.

Assim, os objetivos e ementas, tal como estabelecidas no Projeto Pedagógico do Curso - PPC são os seguintes:

Tabela 1 – Informações sobre as disciplinas de Práticas Pedagógicas no Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo

Disciplina	Levantamentos / Metodologias	Temas	Responsáveis	Eixos	Conhecimentos e interdisciplinaridade
Prática Pedagógica I	Anos iniciais (1º ao 5º) - multissérie / trajetória das atividades produtivas / oralidade / educação dos movimentos sociais	História - memória educacional, cultural e socioambiental	Professores: História e Pedagogia	Memória, tecnificação e preservação para as futuras gerações	História; Sociologia e Desenvolvimento Sustentável.
Prática Pedagógica II	Ensino Fundamental - anos finais (6º ao 9º ano) / princípios de Agroecologia (Socioambiental)	Comunidade rural, Ensino Fundamental e Tecnologias Sociais	Professores: Pedagogia e Ciências Agrárias / Biológicas	Comunidade rural: tecnologia e educação	Permitir reflexões sobre as tecnologias e suas implicações no meio rural, as práticas pedagógicas da escola e sua relação com o contexto social da comunidade.
Prática Pedagógica III	Ensino Médio – 1º ao 3º ano / princípios de Agroecologia e Etnografia	Saberes locais, Ciência e Ensino Médio	Professores: Pedagogia e Ciências Agrárias / Sociais	Sociedade e Natureza no Ensino Médio nas Escolas do Campo.	Propiciar o desenvolvimento de reflexões e investigações que permitam aos discentes problematizarem questões relacionadas às diversas áreas de conhecimento que venham a dialogar com o currículo do Ensino Médio, a atividade produtiva e a cultural
Prática Pedagógica IV	Diagnóstico Rural Participativo (DRP) - Aspectos Socioambientais / Pesquisa-ação - Organização social na comunidade	Sujeitos do Campo, Educação não formal e juventude do Campo.	Professores: Ciências Sociais / Humanas e Ciências Agrárias / Naturais; Pedagogia (Estágio Docente I).	Pesquisa-ação, Sociedade e Meio Ambiente	Desenvolver metodologia de Pesquisa-ação, abordando aspectos relacionados a temas como desenvolvimento sustentável, biodiversidade, participação política e relações sociais nas comunidades.

Prática Pedagógica V	Diagnóstico Rural Participativo (DRP) - Aspectos Econômicos e Produtivos / Pesquisa-ação (esboço do projeto de intervenção)	Pesquisa ação, Trabalho e Desenvolvimento Local	Professores: Ciências Sociais / Humanas e Ciências Agrárias / Naturais; Pedagogia (Estágio Docente II e III).	Produção e economia familiar e comunitária	Produção (física e química do solo e da água, ciclos biológicos), Economia (da propriedade e da comunidade), Agricultura Familiar (movimentos sociais, identidades e territorialidades) e Sustentabilidade (transversal)
Disciplina	Levantamentos / Metodologias	Temas	Responsáveis	Eixos	Conhecimentos e interdisciplinaridade
Prática Pedagógica VI	Socialização do Diagnóstico, Finalização da Elaboração do Projeto de Intervenção Integrado (Gestão, Trabalho, Cultura e Produção) e Início da sua Execução.	Território, água e poluentes.	Professores: Ciências Sociais / Humanas e Ciências Agrárias / Ciências exatas; Pedagogia (Estágio Docente III).	Desenvolvimento territorial: uma consequência da preservação dos recursos naturais	Pedagogia e Ciências Exatas.
Prática Pedagógica VII	Continuação da Execução do Projeto de Pesquisa-ação com relatório das atividades executadas	Saúde, Trabalho e Movimentos Sociais	Professores: Ciências Sociais / Humanas e Ciências Agrárias / Naturais; Pedagogia (Estágio Docente IV).	Trabalho, Ação Coletiva e Saúde no Campo	Propiciar o desenvolvimento de reflexões e investigações que permitam aos discentes problematizarem questões relacionadas ao tema do trabalho, da saúde e da organização coletiva no Campo
Prática Pedagógica VIII	Finalização da Pesquisa-ação, Socialização / Restituição e aprofundamento teórico-prático dos resultados, relacionando com o Seminário Integrador	Políticas Públicas e Movimentos Sociais do Campo	Professores: Ciências Sociais / Humanas e Ciências Agrárias / Naturais; Pedagogia (Estágio Docente V).	Educação, Desenvolvimento Local e Coletividade no Campo	Territorialidade (espaço comunitário, coletividade, recursos naturais), tecnologias socialmente adaptadas (proposta de intervenção, Química, Física e Saúde), Educação (políticas públicas, movimentos sociais).

Fonte: PPC do Curso de Educação do Campo (UFPA / CUBT, 2017).

Dessa forma, as disciplinas a partir das quais se constrói a alternância pedagógica se estrutura em três grupos: o primeiro deles tem um sentido introdutório (Práticas Pedagógicas I, II e III), no qual os educandos pesquisam sobre a comunidade às quais pertencem e desenvolvem um diagnóstico participativo sobre o Ensino Fundamental e Médio nesses locais, por meio de memórias e narrativas acerca inclusive da própria trajetória.

O segundo grupo (Práticas Pedagógicas IV e V) têm sentido de vivência e pesquisa, no qual o estudante realiza um diagnóstico que embasa as atividades de pesquisa nas dimensões socioambientais, produtivas e econômicas da comunidade, por meio do Diagnóstico Rural Participativo – DRP (VERDEJO, 2006).

O terceiro grupo, que inclui as disciplinas de Prática Pedagógica VI, VII e VIII, tem o propósito de propor a execução de uma intervenção participante, tratando de vivências em temas específicos não tratados de forma mais ampla no decorrer das alternâncias anteriores, e baseada prioritariamente nos elementos diagnosticados nas disciplinas de Prática Pedagógica do grupo anterior. É importante observar que, desde a Prática Pedagógica IV, há a intercalação dessas atividades na realidade prática do ensino, tendo em vista que os estudantes estão iniciando as disciplinas de Estágio Docente. Assim, durante o diagnóstico e a execução da proposta de intervenção, é possível ao educando trabalhar esses elementos como parte de sua ação pedagógica nos estágios.

Esses elementos formativos são importantes para pensar as Práticas Pedagógicas em estreita consonância com a realidade das comunidades rurais de onde provêm os educandos, e partir da formação multi e interdisciplinar para construir uma proposta educativa centrada em uma perspectiva epistemológica diferenciada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, consideramos que atualmente se faz necessária a discussão sobre a crise do atual paradigma, base do conhecimento científico moderno, mas que enfrenta numerosas críticas de diversos autores por sua relação dual entre as ciências, o que acabou causando graves problemas na área agrícola, por exemplo. A superação dessa crise, segundo os autores discutidos, está na construção de um outro paradigma para embasar uma nova forma de pensar e de fazer a ciência, que possa se desenvolver em consonância com os aspectos holísticos da realidade. Superar as dicotomias substancialistas trazidas pelo paradigma mecanicista parece ser a barreira mais importante a ser vencida para que a ciência possa caminhar nessa direção.

Tendo em vista esta discussão, acredita-se que ainda há um longo caminho pela frente para que se possa consolidar, efetivamente, uma possibilidade de tornar

as práticas multi, inter ou mesmo transdisciplinares correntes no exercício do fazer científico, e principalmente na formação acadêmica do curso desenvolvido no Campus Universitário de Abaetetuba da UFPA. Todavia, acredita-se que esse é o caminho que deve ser seguido para que sejam superados os limites interpostos pela intensa especialização, e para que a realidade concreta seja apreendida de forma mais efetiva, a partir de uma junção de elementos das Ciências Agrárias, da Natureza e da Educação, assim como de conhecimentos e saberes locais das populações do campo. Acredita-se que esse é o mérito da proposta que pensa as escolas do campo como elementos centrais da interligação entre esses diferentes saberes, contribuindo para que os objetivos propostos no curso de Licenciatura em Educação do Campo sejam implementados, e que as eventuais dificuldades possam ser minoradas ou superadas por um trabalho coletivo entre os docentes do curso.

Assim, esses elementos da formação executada pelo curso se ligam à discussão sobre multi e interdisciplinaridade na Educação do Campo, o que demonstra a grande importância dessa discussão na busca de um curso voltado para as especificidades e para a realidade da população do campo na região do Baixo Tocantins-PA.

REFERÊNCIAS

BRANDENBURG, A. Modernidade, meio ambiente e interdisciplinaridade. **Cadernos de Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, n. 3, p. 49-59, 1996.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Cultrix. p. 49-115, 1982.

FLORIANI, D. Diálogos interdisciplinares para uma agenda socioambiental: breve inventário do debate sobre ciência, sociedade e natureza. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, n. 1, p. 21-39, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez / IPF, 1995.

GODARD, O. A gestão integrada dos recursos naturais e do meio ambiente: conceitos, instituições e desafios de legitimação. In: VIEIRA, P. F.; WEBER, J. **Gestão de recursos naturais renováveis e desenvolvimento**: novos desafios para a pesquisa ambiental. 3. ed. São Paulo: Cortez. p. 201-266, 2002.

HABERMAS, J. O conteúdo normativo da modernidade. In: _____. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes. p. 467-509, 2000.

LATOUR, B. Moderniser ou écologiser? À la recherche de la “septième” cité. **Ecologie politique**, Paris, n. 13, p. 5-27, 1995.

OLIVEIRA, E. M. **Educação Ambiental**: uma possível abordagem. 2. ed. Brasília: Ed. IBAMA, p. 150, 2000.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 12. ed. Porto: Edições Afrontamento, p. 15, 2001.

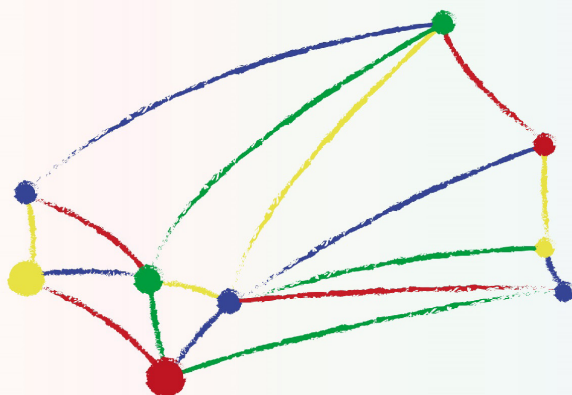
SIMÕES, A.; OLIVEIRA, M. O enfoque sistêmico na formação superior voltada para o desenvolvimento da agricultura familiar. In: SIMÕES, A. (Org.). **Coleta Amazônica**: iniciativas em pesquisa, formação e apoio ao desenvolvimento rural sustentável na Amazônia. Belém: Alves Ed., p. 147-172, 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez. 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA. Campus Universitário do Baixo Tocantins / Abaetetuba, Faculdade de Formação e Desenvolvimento do Campo. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Abaetetuba-PA: UFPA / CUBT, p. 135, 2017.

VERDEJO, M. E. **Diagnóstico Rural Participativo**. Brasília: SAF /MDA, 2006.

*Dimensões das relações
socioambientais e urbano-
rurais: territórios, conexões
e utopias*



Rede
Integra**SUL**

CICLONE IDAI EM MOÇAMBIQUE: DESASTRE NATURAL OU SOCIONATURAL?

*Alfiado Victorino*¹

Universidade Licungo (UniLicungo)

INTRODUÇÃO

O mês de março do ano de 2019 ficará registado na história pela passagem do Ciclone Idai que afetou e devastou três países da região Austral da África, nomeadamente Malawi, Moçambique e Zimbábue. Em Moçambique, este fenómeno atingiu quatro províncias da região central: Manica, Tete, Zambézia e Sofala, sendo nesta última onde os efeitos da sua passagem se fizeram sentir com maior intensidade, com destaque para cidade da Beira, tido como epicentro da devastação.

Ciclone é, essencialmente, um fenómeno meteorológico, uma tempestade giratória intensa causada pela queda da pressão atmosférica em uma área significativamente menor e sua temperatura ligeiramente maior do que as áreas que a circundam², que, durante o seu ciclo de vida passa por momentos de intensificação (ciclogênese), atenuação até a desintegração (ciclólise). Durante o seu ciclo de vida, os ciclones se formam, intensificam, atingem a maturidade e decaem até se dissipar (REBOITA et al., 2017).

Ao passar pela cidade da Beira, o ciclone destruiu quase tudo que encontrou pela frente, deixando para trás marcas de devastação jamais vistas nesta cidade. Destruiu infraestruturas públicas e privadas, casas, escolas, hospitais, serviços públicos, estradas e pontes numa demonstração violenta do que significa neste século viver à beira da água (MIZUTORI, 2019).

No dia seguinte, 15 de março, o aspecto da cidade da Beira era desolador. Muitos edifícios destelhados e outros simplesmente destruídos. Os postes de iluminação, reclames publicitários e torres de operadoras de telefonia móvel tombados, bem como as árvores igualmente tombadas tornaram intransitáveis muitas das vias de acesso dentro da cidade, dificultando ainda mais a circulação

¹ PhD em Desenvolvimento Sustentável: Política e Gestão da Sustentabilidade. Diretor da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Licungo, Extensão da Beira, Cidade da Beira, Moçambique.

² <https://www.oeco.org.br/.../27765-o-que-sao-ciclones-furacoes-e-tufoes/>; 07/04/2019.

de pessoas e bens. Em síntese, após a passagem do ciclone Idai na cidade instalou-se um caos em que faltava quase tudo, telecomunicações, eletricidade, água canalizada, pão, gás, velas, combustível, só para citar alguns itens. Para agravar a situação começaram a surgir atos de especulação na venda de alguns produtos, tais como, pão, gás, velas, entre outros.

Dada a intensidade do ciclone e a dimensão dos ventos por ele provocados, os danos humanos e materiais causados na cidade da Beira são avultados. Dados divulgados pelo Escritório das Nações Unidas para Coordenação de Assuntos Humanitários (OCHA) no seu Relatório nº 14, referente a 15 de abril, citando fontes do Governo moçambicano, indicam que até o dia 15 de abril de 2019 (um mês depois da ocorrência do ciclone), o número de vítimas humanas totalizava 603 mortos e mais de 1.640 feridos³. O número de colheitas e casas danificadas permaneceu em 715.000 hectares de plantações e quase 217.000 casas. O número de deslocados internos baixou de 142.000 (Relatório nº 4) para 70.610 (Relatório nº 14). O último Relatório estimou em cerca de 1,85 milhões de pessoas com necessidade urgente de assistência humanitária, incluindo cerca de 1 milhão de crianças e cerca de 74.650 mulheres grávidas (OCHA, 2019). Além disso, os danos do ciclone incluem ainda 3.344 salas aulas danificadas correspondentes a 150.854 alunos afetados (ABRANTES, 2019).

Uma análise cronológica dos fatos mostra que antes da ocorrência do ciclone foram tomadas algumas medidas de prevenção a vários níveis que incluíram a ativação do alerta vermelho para as Províncias do centro do país pelo Governo de Moçambique (MUVALE, 2019b), bem como a decretação pelo Governo Provincial de Sofala do recolher obrigatório nos Distritos de Muanza, Cheringoma, Búzi, Dondo e Beira, a partir das 11h00 de quinta-feira, 13 de abril (NOTÍCIAS, 2019), apelo televisivo lançado pelo Edil da Beira, vídeo de apelo lançado por uma congregação religiosa local, entre outras iniciativas.

No entanto, apesar das ações supracitadas, levadas a cabo antes do ciclone, dos apelos lançados por diversas organizações para tomada de medidas de precaução, a magnitude de danos humanos e materiais causados pela passagem do ciclone Idai na cidade da Beira sugerem que algo não terá corrido bem na abordagem preventiva do fenômeno.

Estudos feitos apontam para um aumento significativo da intensidade, frequência e média anual de ocorrência destes eventos meteorológicos no mundo (SOBRAL et al., 2010); por conseguinte, torna-se importante, pertinente e necessária a realização de estudos sobre as condições políticas, éticas, sociais, econômicas etc., suscetíveis de potencializar o risco de sermos arrasados por estes fenômenos.

³ Este número foi reportado no Relatório nº 4 de 5 de abril de 2019.

Este artigo é um estudo do tipo *post factum* que pretende identificar e analisar os fatores que contribuíram para a intensificação dos efeitos do ciclone Idai na cidade da Beira, como uma contribuição para o reforço da resiliência das cidades moçambicanas em geral e da cidade da Beira em particular, diante de fenômenos adversos, sejam eles meteorológicos ou não. Nesse sentido, o estudo busca nos artigos analisados construir hipóteses explicativas sobre as condições que favoreceram os acontecimentos vividos na cidade da Beira durante a passagem do ciclone Idai.

Espera-se que os resultados obtidos neste artigo sirvam de base para realização de mais estudos sobre as dinâmicas envolvidas nos “desastres naturais”, contribuindo, desse modo, para a construção e/ou reforço da resiliência das nossas comunidades.

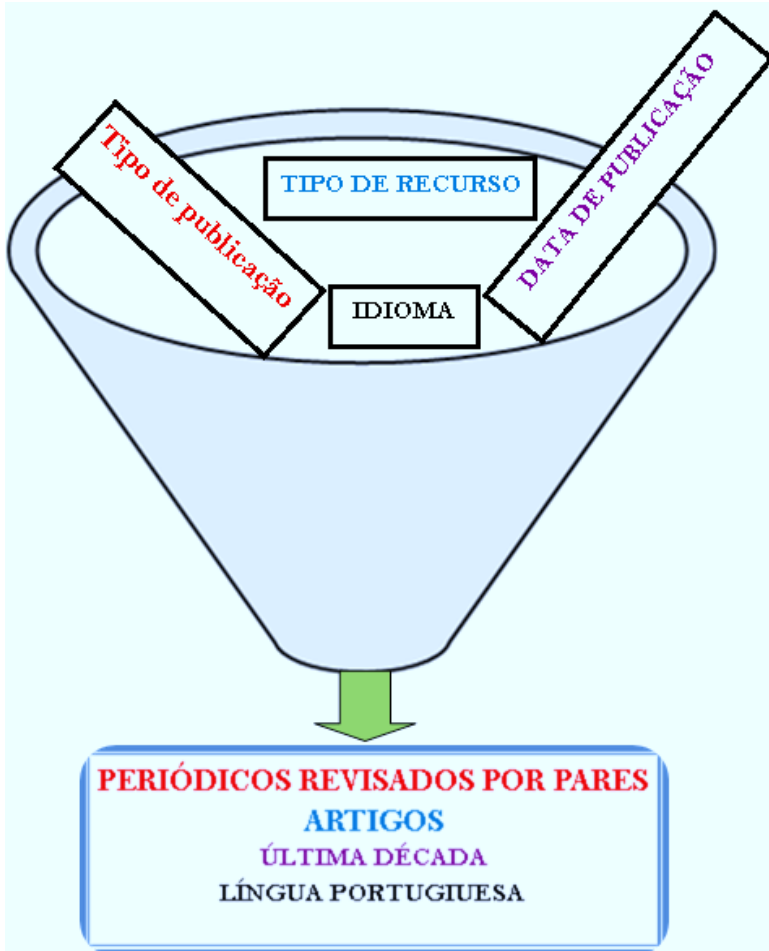
MATERIAIS E MÉTODOS

O artigo analisa teoricamente os aspectos que contribuíram para o agravamento dos efeitos da passagem do ciclone Idai na cidade da Beira, usando a técnica de revisão bibliográfica, que consistiu na análise de artigos científicos publicados em periódicos revisados por pares, publicados no Portal de Periódicos da Capes⁴, tendo como motor de busca os seguintes descritores “CICLONE TROPICAL” OR ” VULNERABILIDADE SOCIAL” OR “RISCO” OR “DESASTRES NATURAIS”. Como critérios de refinamento definimos quatro elementos, a saber: tipo de publicação, tipo de recurso, data de publicação e idioma. A Figura 1 mostra os critérios de refinamento da busca de artigos adotados neste texto. Como resultado desse refinamento, a revisão bibliográfica efetuada ficou restrita a artigos científicos publicados em periódicos revisados por pares, publicados na língua portuguesa na última década (2010-2019).

De acordo com o mecanismo de busca adotado, a plataforma gerou 74.858 documentos. Após a filtragem com base nos critérios supracitados, a plataforma entregou 15.927 artigos publicados em periódicos revisados por pares, publicados em português na última década. Deste universo, selecionamos os artigos que apresentavam no seu resumo pelo menos três dos descritores acima mencionados. Após a leitura do resumo, decidimos se o artigo era suficientemente relevante para fazer parte da revisão ou não. Deste exercício selecionamos dezesseis artigos considerados relevantes para a revisão bibliográfica. Além destes, fontes primárias dos artigos analisados foram rastreadas para enriquecer o acervo usado na construção deste texto. A revisão de literatura efetuada foi orientada no sentido de identificar o foco de cada artigo e com base na ideia nele vinculada estabelecer narrativas explicativas sobre o sucedido.

⁴ Uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional: (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>).

Figura 1 – Critérios de busca de artigos



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A revisão da literatura feita neste artigo mostra a existência de uma extensa literatura sobre a temática de desastres naturais e artificiais (atos terroristas, por exemplo) que inclui aspectos meramente conceituais, formas de abordagem (SULAIMAN; ALEDO, 2016), passando pela sua caracterização (REBOITA et al., 2017), bem como a análise das medidas de prevenção (GOERL; KOBIYAMA, 2013; MATA-LIMA et al., 2013), incluindo a questão relativa à vulnerabilidade das comunidades em face a eventos extremos (ALEXANDER, 2011a; FREITAS et al., 2012; PINHEIRO, 2017). A Tabela 1 apresenta os artigos analisados, destacando, para cada um deles, as ideias centrais neles contidos.

Tabela 1 - Relação dos artigos científicos analisados

Nº	Autores (ano)	Ideias centrais
1	Sobral et al. (2010)	Sistemas de informação e vigilância sobre desastres naturais
2	Alexander (2011)	Vulnerabilidade X percepção X interpretação simbólica dos desastres
3	Monteiro e Pinheiro (2012)	Identificação e mitigação de desastres
4	De Freitas et al. (2012)	Vulnerabilidade X desastres naturais X padrões de desenvolvimento
5	Romero e Mendonça (2012)	Denunciam processos de exclusão e segregação social. As percepções dos riscos X formas de organização social X expectativas e frustrações das comunidades locais
6	Goerl e Kobiyama (2013)	Medidas de prevenção: estruturais e não estruturais; definição e classificação dos desastres
7	Mata-Lima et al. (2013)	Capital social. Desastres X efeitos cumulativos de decisões (individuais e coletivas). Planejamento do território X técnicas construtivas X implantação de infraestruturas de saneamento X fraco investimento em programas educativos, de combate à pobreza, de integração social.
8	Moura e Silva (2014)	Questiona o conceito. Efeitos perversos da combinação pobreza/urbanização/meio ambiente.
9	Alves et al. (2015)	Apego ao lugar X risco; partir e o permanecer no lugar
10	Regina, Souza e Lourenço (2015)	Risco, Hazard
11	Ludwigi e Mattedi (2016)	Desastres do desenvolvimento X desenvolvimento de desastre
12	Sulaiman e Aledo (2016)	Ciência pós-normal X ciência normal
13	Kirsch e Schneider (2016)	Imprecisão na literatura na análise das respostas que as pessoas mobilizam para garantir a subsistência diante dos efeitos adversos das mudanças climáticas. A vulnerabilidade: condição social e situacional: fatores endógenos e/ou exógenos, influenciam-se mutuamente
14	Di Giulio et al. (2017)	Avaliação, comunicação e percepção de riscos associados
15	Reboita et al. (2017)	Características de ciclones
16	Pinheiro (2017)	A vulnerabilidade social: resultado de acontecimentos passado/presentes

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

No conjunto das ideias centrais contidas na tabela acima perfilam algumas que são de interesse especial para o entendimento das condições (sociais, políticas, econômicas, éticas e institucionais) que terão contribuído para o agravamento das consequências da passagem do ciclone na cidade da Beira. O conceito de desastre natural é um deles. Para esse conceito, Campos (2000) sugere duas definições em que o denominador comum é a demanda de recuperação e reorganização, cuja dimensão vai além das capacidades das populações afetadas. Com efeito, para o autor supracitado,

Um desastre é uma relação extrema entre um fenômeno físico e a estrutura e organização da sociedade de tal maneira que se instauram conjunturas que superam a capacidade material de a população absorver, amortecer, ou evitar os efeitos negativos do acontecimento físico. (CAMPOS, 2000, p. 22).

Se na primeira o autor destaca a relação extrema entre o fenômeno físico e a população, na segunda destaca a crise ou o *stress*. Isto é,

Do ponto de vista sociológico, desastre é uma ocasião de crise ou *stress* social, observável no tempo e no espaço em que as sociedades ou suas componentes (comunidades, regiões, etc.) sofrem danos ou perdas físicas e alterações em seu funcionamento rotineiro, a tal ponto que excedem sua capacidade de autorecuperação, requerendo a cooperação externa (idem).

Outra definição proposta pela EM-DAT (*Emergency Events Database*)⁵ vai mais além, pois, além de englobar os elementos propostos nas definições de Campos (2000), estabelece as condições para que essa ocasião de crise ou relação extrema se transforme num desastre. Segundo o EM-DAT, citado por Pinheiro e Monteiro (2012), desastre natural é uma situação ou evento que ultrapassa a capacidade de resposta de um determinado local, necessitando de assistência externa para o retorno da normalidade, ou seja, pode ser caracterizado como um evento imprevisto que causa grandes prejuízos e danos às áreas afetadas. De acordo com a fonte supracitada, para um fenômeno natural ser considerado pelo EM-DAT como desastre, pelo menos um desses elementos deve ser preenchido: a) 10 ou mais vítimas fatais; b) 100 ou mais pessoas afetadas; c) declaração de estado de emergência; e d) pedido de assistência internacional.

Tendo em vista a dimensão dos danos humanos e materiais causados pelo ciclone Idai, bem como as ações subsequentes tomadas pelo Governo de

⁵ Banco de dados desenvolvido e administrado pelo CRED (*Centre for Research on the Epidemiology of Disasters*) da Universidade de Louvain, Bélgica, com suporte da OFDA (*Office of Foreign Disaster Assistance*).

Moçambique (GM), podemos afirmar que na perspectiva do EM-DAT o ciclone Iдай que devastou a cidade da Beira foi efetivamente um desastre natural.

As medidas tomadas pelo governo de Moçambique incluíram, por exemplo, a emissão do decreto de situação de emergência nacional e luto nacional de três dias em todo o território moçambicano, a partir da 00h00 do dia 20 de março, no contexto das mortes e severas destruições originadas pelas cheias e pelo ciclone tropical (DW, 2019; MUVALE, 2019a; SAMBO, 2019). Outra ação tomada pelo governo, típica de desastres naturais, foi a convocação de uma Conferência Internacional de Doadores⁶ para apoiar Moçambique na reconstrução de infraestruturas, tecido social e econômico destruídos, realizada no final de maio de 2019 (LUSA, 2019), além da criação do Gabinete de Reconstrução Pós-Idai⁷, com a finalidade de “assegurar a recuperação das infraestruturas de saúde, educação, abastecimento de água, estradas e pontes, linhas férreas, linhas de transporte e de distribuição de energia, navegação aérea e marítima, entre outras” (LUSA, 2019, p. 2).

Se do ponto de vista técnico-formal e na perspectiva do EM-DAT o ciclone Iдай que devastou a cidade da Beira pode ser encarado como desastre natural, o conceito em si não é de todo consensual. Para Welzer (2010), por exemplo, o conceito de desastre (catástrofe) natural constitui uma levandade semântica, pois “a natureza não é a sua causadora, nem está sujeita a ela e, portanto, não sofre qualquer catástrofe em si mesma” (WELZER, 2010, p. 44).

No mesmo diapasão, Moura e Silva (2014) contestam o mesmo conceito, afirmando categoricamente que os desastres não são naturais. Na perspectiva destes autores, eventos naturais, tais como ciclones, terremotos, deslizamentos de terras, inundações, etc., não são naturais por si mesmos, somente se convertem nisso quando seres humanos vivem nas áreas onde ocorrem e agravam as causas de seus processos, ressaltando que estes estão sempre relacionados a iniciativas e escolhas humanas, resultantes da interação dos humanos com sistemas naturais físicos e biológicos.

Freitas et al. (2012), concordando com os autores acima citados, acrescentam que estes são produzidos socialmente e estabelecem uma relação entre a vulnerabilidade a desastres e o nível de desenvolvimento. Para eles, a vulnerabilidade das sociedades ou comunidades encontra-se estreita e inversamente relacionada ao nível de desenvolvimento econômico e social.

Do ponto de vista dos danos que decorrem da passagem do evento em si, os autores supracitados defendem que estes resultam da conjugação de causas físicas (geológicas, climáticas) e da ação humana. No mesmo diapasão, Pinheiro e

⁶ Esta decorreu na cidade da Beira de 31 de maio a 01 de junho de 2019.

⁷ Depois da ocorrência do ciclone Kenneth, que atingiu a província de Cabo Delgado, em Moçambique, no dia 25 de abril, aquela instituição passou a designar-se Gabinete de Reconstrução pós-Ciclones Iдай e Kenneth.

Monteiro (2012, p. 4) defendem a mesma conjugação no sentido de que desastre natural seria a “correlação entre um fenômeno natural perigoso e determinadas condições socioeconômicas e físicas vulneráveis, como uma situação econômica precária, habitações mal construídas, solos instáveis, etc.”

Numa perspectiva similar, Oliver-Smith (2004 apud ROMERO; MENDONÇA, 2012), considera desastres naturais como eventos multidimensionais situados num espaço híbrido entre os mundos social e natural e, nessa visão, os autores sugerem que os paradigmas tecnocráticos e estruturalistas que prevaleceram até agora em suas explicações sejam superados para abrir caminho a um novo referencial teórico, denominado mutualista, que olha esses acidentes como evidências complexas das interações recíprocas entre sociedade e meio ambiente, mediadas pela cultura. Para Romero e Mendonça (2012), os desastres ocorrem quando os riscos naturais afetam pessoas vulneráveis.

A abordagem mutualista acima proposta pressupõe que se abandone a visão de desastres naturais como distúrbios extraordinários que interrompem o comportamento normal dos processos naturais completamente separados das características sociais, econômicas e culturais da população afetada. Nessa perspectiva, Hewitt (1983 apud ROMERO; MENDONÇA, 2012) destaca que os desastres não são produtos de processos físico-geográficos, mas de fatores estruturais, como o aumento dos níveis de pobreza e os problemas sociais a eles relacionados, que finalmente revelam a vulnerabilidade das sociedades a esses acidentes.

Portanto, de acordo com os autores acima citados, o ciclone Idai, que é, por natureza, um fenômeno (meteorológico) natural, só se transformou num desastre natural ao encontrar na cidade da Beira condições políticas, econômicas, sociais, ambientais, institucionais, ideológicas, éticas e culturais, etc., favoráveis para intensificação dos seus efeitos.

As mensagens de descaso que circularam nas redes sociais horas antes da chegada do ciclone, ou a simples recusa de acatar os apelos das autoridades para abandonar os locais de risco, as pilhagens na noite do dia 14 de março em alguns estabelecimentos comerciais, o açambarcamento de produtos de primeira necessidade e a posterior venda a preços especulativos, o agravamento dos preços dos produtos por alguns comerciantes formais, a exigência de favores em troca de produtos de ajuda humanitária, bem como o desvio dos produtos de apoio humanitário, entre outros, além de configurar comportamentos erráticos e expressões antissociais (CAMPOS, 2000) são algumas manifestações que favoreceram a intensificação das consequências da passagem deste fenômeno pela Cidade da Beira.

Nesse sentido, pode-se afirmar com toda justiça que o ciclone Idai encontrou na cidade da Beira condições favoráveis para se transformar num desastre

socionatural⁸, no sentido de que o homem, pela ação (inação) e/ou omissão, contribuiu de alguma forma na amplificação dos seus efeitos.

Figura 2 - Imagens publicadas para desencorajar comportamentos erráticos no apoio as vítimas do Idai



Fonte: <https://www.facebook.com/pg/Save-the-Children-Moçambique>.

Sobre este último aspecto, a fala de Wijkman e Timberdale (1985 apud CAMPOS, 2000, p. 25) é esclarecedora: “uma distinção deve ser feita entre [eventos iniciais] – escassez aguda de chuva, excesso de chuvas, terremotos, furacões – que podem ser considerados naturais, e as catástrofes associadas a eles que podem ser devidas, em grande parte, ao homem”.

Regina, Souza e Lourenço (2015, p. 33) citando Tobin e Montz (1997) reforçam essa ideia, destacando que

Os fenômenos naturais fazem parte da dinâmica do sistema terrestre e só constituem risco quando esses eventos avançam sobre um sistema social, o que acarreta uma situação potencial de prejuízo a pessoas e bens (perigo). Caso o impacto produza

⁸ Termo adaptado de (CAMPOS, 2000). No seu texto *Educación y Prevención de Desastres*, o autor fala em ameaças socionaturais.

danos e prejuízos extensivos e/ou de difícil superação pelas comunidades afetadas será então considerado como um desastre.

Importa destacar que não estamos afirmando que houve intervenção humana no desencadeamento do ciclone Idai, no entanto, a ação (inação) e/ou omissão do homem poderá ter contribuído significativamente para a severidade dos efeitos da sua passagem por essa região de Moçambique⁹.

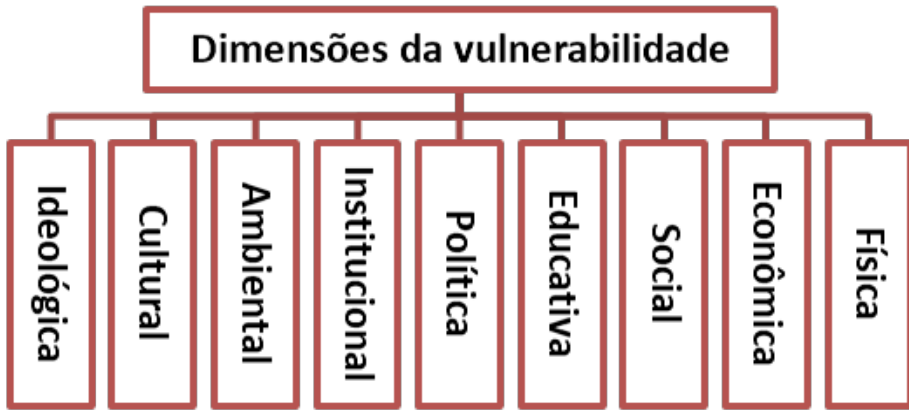
O impacto de um “desastre natural” ou antrópico depende muito da vulnerabilidade do local ou ecossistema atingido, outro conceito eleito para construção do presente artigo. A vulnerabilidade é um dos componentes importantes do risco e o elemento principal dos impactos dos desastres (ALEXANDER, 2011). Segundo Cardona (2001), a vulnerabilidade representa predisposição ou suscetibilidade física, econômica, política ou social que uma comunidade tem de ser afetada ou de ser prejudicada, caso um fenômeno desestabilizador de origem natural ou antrópica se manifeste.

Pinheiro e Monteiro (2012, p. 4) citando Campos (2000) associam à vulnerabilidade com as condições objetivas e subjetivas de existência, historicamente determinadas, que originam ou aumentam a predisposição de uma comunidade ser afetada pelos possíveis danos decorrentes de uma ameaça e resulta de “estruturas socioeconômicas que produzem simultaneamente condições de vida precárias e ambientes deteriorados, se expressando também como menor capacidade de redução de riscos e baixa resiliência” (FREITAS et al., 2012).

A baixa resiliência, isto é, a baixa capacidade de responder ou absorver um impacto, que por sua vez concorre para o aumento da vulnerabilidade, pode estar ligada a várias situações, como as restrições econômicas devido à falta de investimentos públicos em obras de proteção, bem como a processos de exclusão e segregação social, traduzidos em uma ocupação humana permanente e sistemática de áreas expostas a riscos naturais, nos quais a população de menores posses tem sido colocada (ROMERO; MENDONÇA, 2012).

Em síntese, a vulnerabilidade é um conceito complexo, polissêmico (PORTO, 2011) e multidimensional, que deve ser visto na interseção de diferentes esferas que incluem pobreza, falta de informação, comunicação e conhecimento entre os atores sociais, a ausência de organização institucional e comunitária, fragilidades na preparação para emergências, instabilidade política e macroeconômica que, no seu todo, concorrem para o aumento do risco de uma área geográfica (CARDONA, 2001) ser devastada por um evento climático extremo como o ciclone. A Figura 3 apresenta algumas dimensões da vulnerabilidade.

⁹ Doravante, o termo desastre natural será apresentado em aspas.

Figura 3 - Dimensões da vulnerabilidade

Fonte: Adaptado de Cardona (2001).

Segundo Cardona (2001), a dimensão física da vulnerabilidade está ligada à localização em áreas propensas e as deficiências de resistência dos elementos expostos, das quais depende sua capacidade de absorver a ação do evento que representa a ameaça. A vulnerabilidade econômica se manifesta com maior evidência nos setores economicamente mais desfavorecidos. “A pobreza aumenta a vulnerabilidade” (CARDONA, 2001, p. 12). A fonte supracitada salienta que a nível local e individual, a vulnerabilidade econômica se expressa pelo desemprego, renda insuficiente, dificuldade ou incapacidade de acesso aos serviços. Em nível nacional, resulta em dependência econômica excessiva de fatores externos incontrolláveis, falta de diversificação da base econômica, restrições ao comércio internacional e imposição de políticas monetárias.

A dimensão social da vulnerabilidade tem muito a ver com o grau de integração/coesão de uma certa comunidade no enfrentamento de ameaças, sejam naturais ou não. Quanto mais coesa for uma comunidade, mais apta estará para absorver as consequências de um desastre e reagir mais rapidamente do que o contrário. Sobre este aspecto, o autor salienta que

as sociedades podem ser mais ou menos vulneráveis no sentido de poderem reagir como um grupo organizado, através de processos de auto-organização, ou com interesses particulares prevalecendo sobre grupos, com relações mais próximas entre seus membros ou meras relações circunstanciais (CARDONA, 2001, p. 12).

A dimensão educativa da vulnerabilidade está associada ao acesso e à qualidade da educação prevalecente numa comunidade propensa a uma ameaça, por um lado. A falta de conhecimento sobre as causas, os efeitos e as razões pelas

quais os desastres ocorrem, o desconhecimento da História, a falta de preparação e a falta de informação sobre o comportamento individual e coletivo a adotar em caso de desastre, bem como a falta de socialização da informação são aspectos que tornam a comunidade mais vulnerável, por outro.

A vulnerabilidade política

Está relacionado às dificuldades que as instituições têm em fazer o gerenciamento de riscos. Situação que se reflete na falta de preparo para responder a um evento, ou quando mesmo sabendo que o risco existe não realizam ações eficientes e efetivas para reduzi-lo ou mitigá-lo. Ela se expressa na falta de flexibilidade das instituições, no excesso de burocracia, no fato de que a decisão política e o protagonismo prevalecem (CARDONA, 2001, p.13).

A vulnerabilidade ambiental está ligada ao modelo de desenvolvimento prevalecente, se é baseado no uso racional ou na exploração inadequada dos recursos naturais disponíveis. Modelos de desenvolvimento não fundados nos princípios duradouros de sustentabilidade (PINHEIRO; MONTEIRO, 2012) aumentam consideravelmente a vulnerabilidade, devido, por um lado, à deterioração dos ecossistemas vitais e à incapacidade de se autoajustar para compensar os efeitos diretos ou indiretos da ação humana, por outro. Relacionado a essa dimensão, Freitas et al. (2012) acrescentam que a vulnerabilidade socioambiental cria condições para os desastres, ao mesmo tempo em que limita as estratégias para prevenção e mitigação.

A vulnerabilidade cultural está muito associada às ideias e às crenças que as pessoas têm sobre a vida e o mundo:

Ela é expressa em atitudes passivas e fatalistas e em crenças religiosas que limitam a capacidade dos indivíduos de agir em certas circunstâncias. A percepção dogmática das coisas pode gerar confusão sobre um propósito, falta de reação e, muitas vezes, perda de motivação, o que enfraquece uma ação transformadora (CARDONA, 2001, p. 13).

A partir das dimensões acima expostas, Cardona (2004 apud ROMERO; MENDONÇA, 2012) conceitua a vulnerabilidade como a susceptibilidade social, econômica, política, física ou predisposição de uma comunidade ao dano em caso de um fenômeno detonador (desestabilizador) de origem natural ou antropogênico.

Para esse autor, esta forma de abordar a vulnerabilidade, se por um lado permite enxergá-la como uma circunstância dinâmica e, por conseguinte, mutável, por outro dá a possibilidade de expressá-la como um “processo cumulativo de fragilidades, deficiências ou limitações que permanecem ao longo do tempo como fatores que afetam a existência ou não de maior ou menor vulnerabilidade”

(CARDONA, 2001, p. 13). Em última análise, essa abordagem permite identificar aqueles aspectos que potencializam o risco, por um lado, e aqueles que contribuem para o aumento da resiliência de uma dada comunidade que enfrenta situações calamitosas, como foi o ciclone Idai, por outro.

Tomando como base as dimensões da vulnerabilidade é possível identificar provisoriamente (enquanto hipótese de trabalho) as condições que favoreceram a intensificação dos efeitos do ciclone Idai, quando da sua passagem pela cidade da Beira. Tais condições incluem o manejo inadequado do meio ambiente, bem como a ausência de princípios duradouros de sustentabilidade (PINHEIRO; MONTEIRO, 2012, p. 4), associados aos efeitos perversos da combinação pobreza/urbanização/meio ambiente (MOURA; SILVA, 2014) (MOURA; SILVA, 2014), (sub) urbanização, localização consentida em áreas vulneráveis a riscos (MOURA; SILVA, 2014), fraquezas da administração pública, desigualdades sociais (WELZER, 2010), falta de diálogo/comunicação, distanciamento entre governo e comunidades, sentimento de apego ao lugar (ALVES; KUHNEN; BATTISTON, 2015), falta de experiência direta vivida (WELZER, 2010), desvalorização do risco, entre outros.

Do ponto de vista da gestão de riscos e tendo em vista o programa de reconstrução pós-Idai e Kenneth, aprovado pelo Governo de Moçambique, ações que reduzam esses fatores e estimulem os pontos fortes e as capacidades das comunidades locais deverão merecer especial atenção. Numa outra análise, pode-se afirmar que a abordagem dos efeitos da passagem do ciclone Idai na perspectiva das dimensões da vulnerabilidade poderá ajudar a identificar os setores (social, econômico político, cultural, institucional, físico, educativo, etc.), que devem merecer atenção especial no programa de reconstrução pós-Idai na Cidade da Beira¹⁰.

Se analisar a vulnerabilidade em termos de suas dimensões oferece *insights* importantes para o entendimento das dinâmicas envolvidas, a abordagem baseada nos níveis de vulnerabilidade proposta por Blaikie et al. (2003) se mostra mais profícua no desvelamento dos processos sócio-históricos de formação de áreas de risco, bem como a distribuição desigual dos impactos sociais dos desastres (SULAIMAN; ALEDO, 2016). Blaikie et al. (2003), partindo do pressuposto de que uma explicação de desastres exige rastrear as conexões que vinculam o impacto de um risco às pessoas com uma série de fatores e processos sociais que geram vulnerabilidade, distinguem três escalas de análise da vulnerabilidade, a saber: causas profundas, pressões dinâmicas e as condições inseguras (Figura 4).

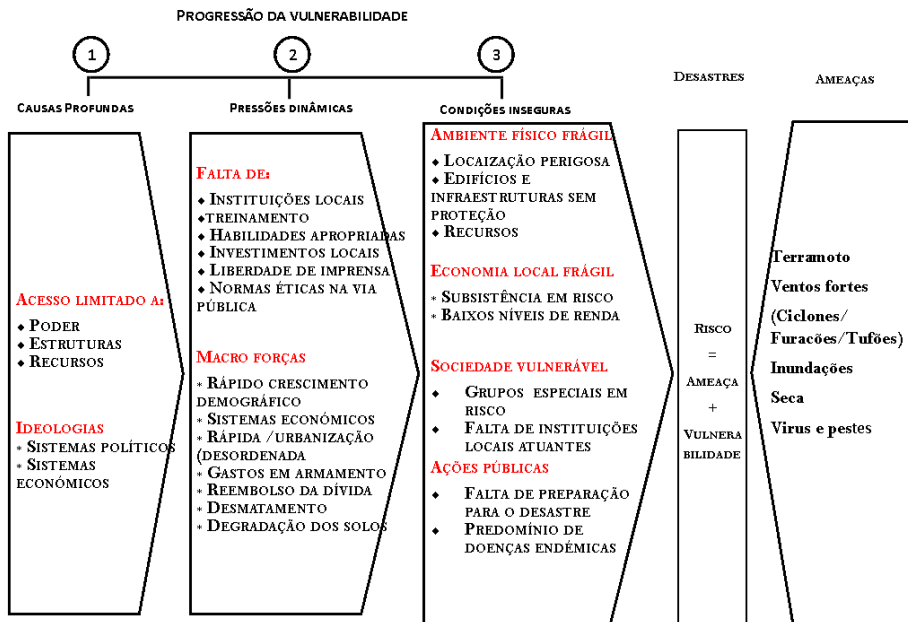
As causas profundas são um conjunto interrelacionado de processos generalizados e gerais dentro de uma sociedade e da economia mundial. As mais importantes e que dão origem à vulnerabilidade (e a reproduzem ao longo do tempo)

¹⁰ A análise das dimensões da vulnerabilidade pode e deve ajudar a responder a seguinte pergunta: Programa de reconstrução pós-Idai: Construir/reconstruir o quê?

são os processos econômicos, demográficos e políticos. Estes afetam a alocação e distribuição de recursos entre diferentes grupos de pessoas. São uma função das estruturas econômicas, sociais e políticas, bem como dos dispositivos legais existentes e sua aplicação, relações de gênero e outros elementos da ordem ideológica.

Também estão relacionadas à função (ou disfunção) do Estado, da natureza e do papel exercido pela Polícia e o Exército, da boa governação, do estado de direito e da liberdade de expressão.

Figura 4 - Escalas de vulnerabilidade



Fonte: Adaptado de Blaikie et al. (2003).

Segundo Blaikie et al. (2003), as causas profundas refletem o exercício e a distribuição de poder em uma sociedade e geram uma estratificação social em que as pessoas que são economicamente marginalizadas (como os moradores de assentamentos urbanos ilegais) ou que vivem em ambientes “marginais” (isolados, áridos ou semiáridos, ecossistemas costeiros ou florestais propensos a inundações; locais urbanos íngremes e propensos a inundações) são com frequência esquecidos/marginalizados pelos detentores do poder econômico e político.

De acordo com esses autores, essa circunstância gera três fontes de vulnerabilidade que se reforçam mutuamente. Em primeiro lugar, encontramos pessoas com escassos meios de subsistência e poucos recursos que, por conseguinte, o que fazem para sobreviver gera altos níveis de vulnerabilidade. Em segundo lugar

e devido a circunstância anterior, essas pessoas estão no grupo das que recebem pouca atenção por parte dos governos nas ações de educação e preparação para mitigação de riscos. Por fim, essas pessoas, por serem econômica e politicamente marginalizadas, são mais propensas a perder confiança em seus próprios métodos de autoproteção e em seu próprio conhecimento local (own local knowledge).

“As [pressões dinâmicas] são processos e atividades que decorrem das “causas profundas”, e podem ser exemplificadas com crescimento populacional, políticas assistencialistas, falta de participação social, degradação ambiental, ocupação ilegal/irregular” (SULIMAN; ALEDO, 2016: p. 14).

Para Blaikie et al. (2003), essas pressões (dinâmicas) incluem doenças epidêmicas, rápida urbanização, guerras atuais e outros conflitos violentos, dívida externa e certos programas de ajuste estrutural. Na lista destas pressões, os autores incluem outros fatores, como a promoção de exportações, que, em algumas circunstâncias, pode minar a segurança alimentar, o incentivo à mineração que destrói *habitats* locais e polui a água e o solo, o desenvolvimento de energia hidroelétrica que inunda terras agrícolas valiosas sem compensar os afetados e o desflorestamento que pode destruir os *habitats* dos moradores da floresta, danificando sistemas agrícolas que usam a floresta para transferências de nutrientes para terras agrícolas, e a jusante pode causar problemas, como inundações ou o assoreamento de rios e canais de irrigação.

A identificação da maneira como essas pressões dinâmicas operam para gerar condições inseguras nos levam a especificar como as pressões se desenrolam no terreno, permitindo, desse modo, mapear as condições inseguras que afetam desigualmente os agregados familiares e grupos sociais distintos (mulheres, crianças, idosos, deficientes, grupos étnicos marginalizados, etc).

Condições inseguras são as formas específicas em que a vulnerabilidade de uma população é expressa no tempo e no espaço (BLAIKIE et al., 2003). Os exemplos incluem pessoas vivendo em locais perigosos, sendo incapazes de pagar por edifícios seguros, sem proteção efetiva pelo Estado (por exemplo, em termos de códigos de construção eficazes), tendo que se envolver em meios de subsistência perigosos (como a pesca oceânica em pequenos barcos, caça furtiva, prostituição com seus riscos para a saúde, mineração em condições precárias, entre outras situações degradantes). No mesmo diapasão, Sulaiman e Aledo (2016, p.14) definem as condições inseguras como “formas específicas que materializam a vulnerabilidade no tempo e espaço, como habitações precárias, falta de rede de drenagem, analfabetismo, desemprego, etc.”.

Para esses autores, a abordagem dos “desastres naturais”, na perspectiva de escalas de vulnerabilidade, permite

Entender que as condições sociais e historicamente construídas fazem que eventos naturais, mesmo de baixa magnitude e intensidade, se tornem catástrofes. Não considerar a vulnerabilidade ou ainda considerar parcialmente suas causas significa ignorar as bases de desenvolvimento da sociedade moderna” (idem).

A percepção do risco, último conceito de interesse neste artigo, está muito atrelado às crenças e convicções dos atores sociais; por conseguinte, a sua análise poderá ampliar a nossa percepção sobre as dinâmicas envolvidas nos “desastres naturais”.

O risco é um conceito complexo (CARDONA, 2001) pouco preciso ainda, devido, em parte, à recorrente confusão que se faz com outros conceitos correlatos, tais como ameaça e perigo. No entanto, há um relativo consenso em associar o risco às noções de incerteza, exposição ao perigo, perda e prejuízos materiais, econômicos e humanos em função de processos de ordem “natural” (tais como os processos exógenos e endógenos da Terra) e/ou daqueles associados ao trabalho e às relações humanas” (CASTRO; PEIXOTO; RIO, 2005, p. 2).

Para Almeida (2014), o risco é um conceito abrangente, motivador e ambíguo, com diferentes dimensões e uma potencialidade especial para caracterizar ocorrências incertas associadas a desvios relativamente a situações de referência; justificar opções e ações, como variável de decisão em face a potenciais ameaças; incentivar a proteção de pessoas e bens e melhorar, assim, a qualidade de vida.

No entanto, mais do que conceituar, o mais importante no contexto deste artigo é a compreensão de que vivemos numa sociedade de risco (BECK, 1992 apud SULAIMAN; ALEDO, 2016), em que a segurança e a insegurança gerados pela modernidade andam juntos e, nesse sentido, a forma como atores sociais percebem o risco e agem para mitigar os seus efeitos se reveste de grande importância. Relativo a essa questão, Alexander (2011) sinaliza que a percepção do risco é um processo chave na tomada de decisões em situações de desastre, sendo afetada pela cultura (entendida aqui como um conjunto de crenças, opiniões, características sociais e atitudes partilhadas) e pelo simbolismo.

A partir dessa premissa, o autor defende que o ser humano percebe o risco por via de um “filtro perceptual e cultural que tem muitos níveis, desde o individual – por intermédio da família, de grupos de pares, de organizações, da comunidade, da região e da nação – até às formas éticas internacionais da cultura popular” (ALEXANDER, 2011, p. 16). O corolário desse entendimento é que

As formas de redução de desastres baseadas na comunidade devem ter em conta o modo como os membros dessa comunidade se associam uns aos outros, incluindo a sua forma própria de se reunirem e de debaterem os problemas (a socialização do problema), as estruturas de poder que a constituem e os pontos de origem da autoridade (idem).

Cardona (2001), citando vários autores, enfatiza o papel ativo que as pessoas têm na construção do significado de risco e o papel da comunicação como um poder de transformação. Considerando o risco uma apreciação ou leitura e não algo externo às pessoas, o autor destaca que é fundamental considerar percepções, atitudes e motivações individuais e coletivas (que podem variar consideravelmente de um contexto para outro) se quisermos, de fato, entender como efetivamente estas encaram o risco de um “desastre natural”.

Decorrente disso, os objetivos da comunicação de riscos (enquanto ferramenta de redução de riscos de desastres) deve focar entre outros aspectos:

Reduzir o medo e a ansiedade das pessoas, promover e divulgar informações adequadas com linguagem adaptada a cada audiência, e disseminadas no tempo e nos canais igualmente adequados, contribuir para a comunicação dialógica entre os diversos atores sociais, amparada na credibilidade e na confiança entre as partes, e, especialmente, devolver às comunidades mais expostas aos riscos o direito de participar das tomadas de decisão que dizem respeito às suas vidas (VICTOR, 2015, p. 3) cada vez mais frequentes e intensos, evidenciam a urgência de ações, programas e políticas públicas de redução de riscos de desastres (RRD).

O autor supramencionado, citando Sandman (2009), chama atenção ao fato de que “alertar as pessoas apáticas é um monólogo, mas para tranquilizar as pessoas que estão excessivamente alarmadas é necessário ouvir suas preocupações, levá-las a sério e tentar fazer algo a respeito”, destacando a necessidade de construir relações de confiança e credibilidade entre as partes envolvidas ou expostas aos riscos como um dos desafios associados à comunicação do risco.

De fato, a comunicação do risco não pode ser reduzida à mera transmissão de informações, do especialista para o público leigo, “*é o caráter dialógico dessa comunicação, segundo a concepção de Freire (2006), que viabiliza a troca de conhecimentos, ideias, informações, percepções e opiniões entre os diversos atores sociais, incluindo as populações expostas aos riscos*” (VICTOR, 2015, p. 9) cada vez mais frequentes e intensos, evidenciam a urgência de ações, programas e políticas públicas de redução de riscos de desastres (RRD).

Em síntese, a complexidade e especificidade do processo de compreensão do risco exige que a sua comunicação seja feita na base de uma efetiva interação e diálogo aberto/franco entre os atores sociais envolvidos para acautelar o surgimento de fenômenos que ampliam socialmente os riscos, como rumores, pânico, desorientação e desconfiança. No entanto, os fatos vividos no terreno nas vésperas do ciclone Idai na Beira, e Kenneth em Cabo Delgado, sugerem um certo *déficit* no diálogo entre os atores sociais envolvidos por um lado e uma intervenção

de natureza *ad hoc* por outro, que, em última análise, indicia a inexistência de estratégias adequadas e integradas para a construção de resiliência que habilitem as comunidades a responder eficazmente aos “desastres naturais”, antecipando, monitorando e fortalecendo a sua capacidade de adaptação a estes fenômenos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de “desastres naturais” embasada nos conceitos de vulnerabilidade (suas dimensões e escalas) e risco, considerando todos elementos da sua estrutura (relações de classe, perfis de acesso aos recursos, oportunidades de rendimento, gênero, etnia, etc.) permite superar a bipolarização entre o social e o natural, por um lado, e mostrar que a intensidade dos danos causados depende fundamentalmente da forma como os sistemas sociais e as relações de poder associadas impactam nos diferentes grupos sociais (por meio da classe, gênero, etnia, etc.); por outro, destacando claramente que essa vulnerabilidade é determinada pelos sistemas sociais e as relações de poder prevalentes e não pelas forças naturais.

Esse entendimento leva à constatação de que a redução de riscos de desastres e a consequente construção de uma sociedade resiliente passa necessariamente pela mudança dos atuais padrões de desenvolvimento social, econômico e ambiental vigente (FREITAS et al., 2012), guiando nossa prática pelos princípios da sustentabilidade, os quais exigem entre outros aspectos, harmonia entre os seres humanos e a natureza, bem como a conservação da base de recursos naturais (ALEXANDER, 2011), tendo em vista o trinômio da prudência ecológica, eficiência econômica e equidade social.

De acordo com o recorte metodológico adotado neste artigo, o estudo realizado permite avançar algumas hipóteses de trabalho:

1. O nível de vulnerabilidade física, social, ambiental, educativa, cultural, política e institucional foi tal que permitiu a intensificação dos efeitos da passagem do ciclone Idai na cidade da Beira. O ciclone Idai encontrou na cidade da Beira condições favoráveis para se transformar num desastre socio natural;
2. Tais condições incluem o manejo inadequado do meio ambiente, bem como a ausência de princípios duradouros de sustentabilidade associados aos efeitos perversos da combinação pobreza/urbanização/meio ambiente, (sub) urbanização, localização consentida em áreas vulneráveis a riscos, fraquezas da administração pública, desigualdades sociais, falta de diálogo/comunicação, distanciamento entre governo e comunidades, sentimento de apego ao lugar, falta de experiência direta vivida, entre outros.

Como corolário das hipóteses acima descritas, o estudo chama atenção ao fato de que o sucesso do processo de reconstrução pós-Idai e Kenneth dependerá, em grande medida, da forma como as dimensões e a escala da vulnerabilidade típicas das regiões afetadas serão tratadas e contempladas nele.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, T. **Impactos do ciclone Idai em Moçambique**. Disponível em: <<https://www.tempo.pt/autor/teresa-abrantes/%0D>>. Acesso em: 6 abr. 2019.

ALEXANDER, D. Modelos de vulnerabilidade social a desastres. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 93, p. 09–29, 2011a.

_____. Modelos de vulnerabilidade social a desastres. Models of Social Vulnerability to Disasters. Modèles de vulnérabilité sociale aux catastrophes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 10, n. 93, p. 09–29, 2011b.

ALMEIDA, A. B. DE. Gestão do risco e da incerteza: conceitos e filosofia subjacente. In: **Realidades e desafios na gestão dos riscos: diálogo entre ciência e utilizadores**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. p. 19–29, 2014.

ALVES, R. B.; KUHNEN, A.; BATTISTON, M. “Lar Doce Lar”: Apego ao Lugar em Área de Risco diante de Desastres Naturais. **Psico**, v. 46, n. 2, p. 155, 2015.

BLAIKIE, P. et al. **At Risk: natural hazards, people’s vulnerability and disasters**, 2003.

CAMPOS, A. **Educación y prevención de desastres**. 2000.

CARDONA, O. D. La necesidad de repensar de manera holística los conceptos de vulnerabilidad y riesgo. Una crítica y una revisión necesaria para la gestión. **International Work-Conference on Vulnerability in Disaster Theory and Practice**, p. 18, 2001.

CASTRO, C. M. de; PEIXOTO, M. N. de O.; RIO, G. A. P. do. Riscos ambientais e geografia: conceituações, abordagens e escalas. **Anuário do Instituto de Geociências**, v. 28, n. 2, p. 11–30, 2005.

DW. Ciclone Idai: Governo moçambicano decreta estado de emergência. **DW Notícias/Moçambique**, p. 1–3, 19 mar. 2019.

FREITAS, C. M. de et al. Vulnerabilidade socioambiental, redução de riscos de desastres e construção da resiliência: lições do terremoto no Haiti e das chuvas

fortes na Região Serrana, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 6, p. 1577–1586, 2012.

GOERL, R. F.; KOBIYAMA, M. Redução dos desastres naturais: desafio dos geógrafos / Natural disaster reduction: the challenge of geographers. **Revista Ambiência**, v. 9, n. 1, p. 145–172, 2013.

LUSA. Idai: Conferência de doadores vai analisar plano de reconstrução no final de maio. **SAPONOTÍCIAS**, p. 1–2, 23 abr. 2019.

MATA-LIMA, H. et al. Impactos dos desastres naturais nos sistemas ambiental e socioeconômico: o que faz a diferença? **Ambiente & Sociedade**, v. 16, n. 3, p. 45–64, 2013.

MIZUTORI, M. **Mozambique isn't alone. Rising sea levels threaten millions in the developing world**, 2019.

MOURA, R.; SILVA, L. A. D. A. E. Desastres naturais ou negligência humana? **Revista Geografar**, v. 3, n. 1, p. 58–72, 2014.

MUVALE, J. Moçambique/Ciclone Idai: Governo decreta luto nacional e estado de emergência. **AIM**, p. 1–3, 20 mar. 2019a.

_____. Moçambique: INGC ativa “alerta vermelho” para região centro. **AIM**, p. 1–3, 12 abr. 2019b.

NOTÍCIAS. “IDAI” vai atingir Sofala às 18:00 horas. **Notícias**, p. 1–8, mar. 2019.

OCHA. **MOZAMBIQUE: Cyclone Idai & Floods. Situation Report n. 14.** [s.l.: s.n.].

PINHEIRO, D. R. D. C.; MONTEIRO, J. B. O **Desastre Natural Como Fenômeno Induzido Pela Sociedade: Abordagens Teóricas e Metodologias Operacionais Para Identificação / Mitigação De**. v. 1, p. 1–9, 2012.

PINHEIRO, M. de A. O sentido das catástrofes naturais na mídia: da prevenção à adaptação. **Disertaciones Anuario electrónico estudios de comunicación social**, v. 10, n. 2, p. 39, 2017.

PORTO, M. F. de S. Complexidade, processos de vulnerabilização e justiça ambiental: um ensaio de epistemologia política. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 93, p. 31–58, 2011.

REBOITA, M. S. et al. Ciclones em Superfície nas Latitudes Austrais: Parte I - Revisão Bibliográfica. **Revista Brasileira de Meteorologia**, v. 32, n. 2, p. 171–186, 2017.

REGINA, K.; SOUZA, G.; LOURENÇO, L. A evolução do conceito de risco à luz das ciências naturais e sociais. **Territorium** 22, n. Iii, p. 31–44, 2015.

ROMERO, H.; MENDONÇA, M. Ameaças naturais e avaliação subjetiva na construção da vulnerabilidade social diante de desastres naturais no Chile e Brasil. **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**, v. 9, n. 1, p. 127–180, 2012.

SAMBO, E. Filipe Nyusi anuncia luto nacional em solidariedade às vítimas do “IDAI”. **O País**, p. 1–3, 19 mar. 2019.

SOBRAL, A. et al. Desastres naturais – sistemas de informação e vigilância: uma revisão da literatura. **Epidemiol. Serv. Saúde**, v. 19, n. 19(4):389-402, p. 14, 2010.

SULAIMAN, S. N.; ALEDO, A. Desastres naturais: convivência com o risco. **Estudos Avançados**, v. 30, n. 88, p. 11–23, 2016.

VICTOR, C. Comunicação de riscos de desastres no contexto das mudanças climáticas: muito além do jornalismo. XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. **Anais...**Rio de Janeiro: 2015.

WELZER, H. **Guerras Climáticas**. São Paulo: Geração Editorial, 2010.

DIREITOS TERRITORIAIS, DINÂMICAS SOCIOAMBIENTAIS E MOBILIDADE ESPACIAL NA AMAZÔNIA: PRÁTICAS, LEIS E UTOPIAS

Ricardo Theophilo Folhes

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido (PPGDSTU), Universidade Federal do Pará (UFPA)

Ana Cláudia Cardoso

Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo (PPGAU)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

As políticas de reconhecimento de direitos territoriais são assuntos complexos e fatores-chave para a segurança fundiária e soberania alimentar de comunidades ribeirinhas e de terra firme na Amazônia brasileira. Não se trata, entretanto, de uma complexidade restrita à Amazônia, pois os arranjos institucionais utilizados para administrar quem tem direitos sobre a terra, quais são os tipos de direitos e por quanto tempo os direitos devem persistir, são questões centrais à governança territorial e fundiária em escala mundial (FAO, 2002).

A definição de direitos territoriais e das condições de registro e transmissão desses direitos não é tarefa isenta de conflitos. Na Amazônia, os conflitos referentes à implantação dos programas de reforma agrária e regularização fundiária (TORRES, 2012), os que subjazem as determinações do mercado de terras (COSTA, 2010), os que movimentam os processos de reconfiguração étnica, identitária e territorial (STOLL, 2014; TEISSERENC; TEISSERENC, 2016), bem como os conflitos socioambientais causados pela instalação de grandes obras de infraestrutura para expansão do agronegócio e de projetos de exploração mineral (CASTRO, 1989; CANTO, 2012; SAUER; ALMEIDA, 2011) são exemplos das complexas e multifacetadas situações de conflito. Todas essas tensões acabam por serem expressões da concorrência por recursos, produção de conhecimento, terras e territórios (COSTA, 2008).

A gravidade dessas situações de conflito desvia o olhar de um fenômeno não menos importante para a consecução de direitos: a multilocalidade praticada

por moradores de comunidades rurais da Amazônia, no âmbito da mobilidade urbano-rural profundamente afetada pelas mudanças no tecido urbano-regional (FOLHES, 2016; NASUTI, 2015; AMARAL et al, 2013; CARDOSO, 2006). Dessa forma, o objetivo deste artigo é analisar a manutenção da mobilidade espacial da população em face às mudanças no tecido urbano-regional e das legislações e políticas de regularização e reconhecimento de direitos fundiários na Amazônia. A discussão baseia-se em revisão bibliográfica apresentada no item dois, e no acervo acumulado em pesquisas de campo realizadas em sub-regiões do estado do Pará (Tapajós, Baixo Tocantins, Carajás, Marajó e Região Metropolitana de Belém).

Mobilidade espacial é definida no texto como a capacidade de uma pessoa (ou de um coletivo de pessoas) de mover-se no espaço, seja por migrações, seja por meio de movimentos temporários, pendulares ou sazonais, que resultem na redistribuição da população no espaço e/ou no interior de uma dada escala socioeconômica (CUNHA et al., 2011). No Brasil, a mobilidade espacial foi e continua sendo uma característica definidora do campesinato em várias regiões (CÂNDIDO, 1979; MARTINS, 1990), seja pelas relações de migração campo-cidade, seja pelas mais variadas formas de mobilidade temporária (CUNHA et al., 2011; BARBIERE, 2006). No estado do Pará observam-se várias formas de mobilidade espacial temporária no tecido urbano-rural que ajudam a caracterizar e de certa forma garantir os meios e modos de vida de comunidades rurais.

A multilocalidade é uma prática associada à realização de atividades laborais ou residenciais caracterizadas por um padrão de comportamento social que amplia as territorialidades antes circunscritas aos lugares isoladamente. É tornada possível por meio da constituição de uma rede formada por certos grupos populacionais na cidade, entre cidades, e entre cidade, o campo e a floresta (BRUGNARA, 2019; CORTES, 1998, PADOCH et al., 2008, WINKLERPRINS, 2002).

A breve revisão apresentada considera os principais paradigmas que orientam atualmente as políticas de ordenamento territorial e de reconhecimento de direitos fundiários nos países do hemisfério sul: o paradigma ortodoxo e o paradigma de adaptação (COLIN; LE MEUR; LÉONARD, 2009). A discussão sobre o contexto em que a mobilidade espacial acontece procura destacar sua importância social para a consecução dos meios e modos de vida de uma parcela importante dos moradores das comunidades ribeirinhas e de terra firme na Amazônia, e como ela vem se articulando à (des)estruturação urbano-regional recente. A maior parte das considerações e proposições aqui apresentadas não são ideias acabadas, pelo contrário, procuram antes de tudo indicar caminhos e formular perguntas para se pensar de maneira teórica e empírica o fenômeno da mobilidade espacial sazonal à luz das práticas sociais e do ordenamento territorial na Amazônia.

1 AS POLÍTICAS DE RECONHECIMENTO E DE TITULAÇÃO DE DIREITOS FUNDIÁRIOS: O PARADIGMA ORTODOXO E O PARADIGMA DA ADAPTAÇÃO À PROVA DA MOBILIDADE ESPACIAL

No contexto de reconhecimento, certificação e registro de direitos fundiários é possível identificar, mundo afora, tensões entre dois paradigmas: o da propriedade privada, do registro e da titulação individual da terra (SELON DE SOTO, 2000), e o do uso comum da terra e das práticas jurídico-legais de titulação coletiva (FAO, 2017; UNDP, 2006). Colin, Le Meur e Léonard (2009) chamam o primeiro de paradigma ortodoxo, dada a sua rigidez em face à diversidade de costumes e práticas sociais encontradas nos países do hemisfério sul, e o segundo de paradigma de adaptação, por procurar alternativas mais adequadas à variedade de práticas e costumes locais.

Há décadas, grandes organizações multilaterais internacionais, como o Banco Mundial, financiam programas de cadastro e titulação de terras nos países em desenvolvimento. Conceitualmente, estes programas por muito tempo operaram orientados unicamente pelo paradigma ortodoxo. Segundo este paradigma, a implantação de uma rápida estrutura de governança composta por leis padronizadas de direitos fundiários e de um sistema eficiente de registro e titulação seriam pré-condições indispensáveis ao desenvolvimento rural, posto que garantiriam segurança ao financiamento bancário e ao mercado de terras, e assim haveria – pensava-se – o crescimento da produção e da produtividade agrícola. Se de fato a produção agrícola capitalizada voltada à exportação aumentou em vários lugares onde este paradigma orientou sistemas de reconhecimento de direitos fundiários, seus impactos sociais e ambientais foram deletérios. De fato, os programas fundiários orientados pelo paradigma ortodoxo largamente desconsideraram e, por isso, contribuíram a desorganizar sistemas locais de uso e transmissão da terra, baseados em complexos e variados arranjos institucionais. A complexidade desses arranjos reside no fato de combinarem diferentes estatutos de direitos privados e coletivos, temporários e permanentes sobre a terra e os recursos naturais, mas que, por sua vez, raramente possuem formalização jurídico-estatal (COLIN; LE MEUR; LÉONARD, 2009).

A elaboração e a aplicação de políticas de reconhecimento e de titulação de terras nos países do hemisfério sul, segundo o paradigma ortodoxo, ancorado na concepção de propriedade moderna (BENATTI, 2003) e nas normas jurídicas europeias, são bem mais antigas do que o Banco Mundial, criado apenas em 1945. No Brasil, tais iniciativas ganharam vigor na segunda metade do século XIX, após a edição da Lei de Terras, em 1850. Nessa época, os princípios liberais ingleses estavam em franca expansão e inundavam com suas instituições os sistemas latino-americanos de gestão fundiária pós-independência (BÉAUS, 2011). A

Lei de Terras criou normas para o reconhecimento e o registro da propriedade fundiária e para o lançamento das bases institucionais de um mercado formal de terras no Brasil. Esse modelo foi seguido com certa variedade legislativa após a Proclamação da República, em 1891, que conferiu ou repassou a gestão das terras públicas aos estados federados que, por isso, puderam administrá-las, inclusive com a prerrogativa de promoverem a concessão ou a venda de terras a terceiros. O Pará, por exemplo, em 1892, inaugurou um grande esforço cadastral das ocupações da terra no meio rural, com vistas à implantação de um sistema de reconhecimento e de registro fundiário. Priorizando abertamente o cadastro de terras agrícolas ou com tal potencial, e a individualização da propriedade, o esforço cadastral paraense, desde seu começo, resultou na invisibilidade dada aos sistemas de uso da terra praticados por índios e camponeses, acentuando alguns e originando outros problemas de sobreposição de direitos ainda hoje não resolvidos (STOLL; FISCHER; FOLHES, 2017).

É possível afirmar, então, que as diretrizes lançadas pelo Banco Mundial, a partir de 1950, intensificam programas de reconhecimento e titulação que, apesar de sua ineficiência, já existiam. Na Amazônia brasileira, o incremento da aplicação política do paradigma ortodoxo, após a década de 1960, resultou, de um lado, na quebra da autonomia dos estados em disporem do patrimônio fundiário e, de outro, incrementaram a violência, a grilagem e a expropriação violenta de territórios de indígenas e camponeses (LOUREIRO; PINTO, 2005).

Ao longo da década de 1980, a difusão do multiculturalismo e do movimento ecológico, e a ambientalização da questão agrária cresciam no mundo (MERLET, 2007), assim como crescia o entendimento do vínculo entre segurança alimentar e segurança fundiária. Esses novos tempos e movimentos posteriormente ajudaram a introduzir uma nova pauta nas organizações mundiais multilaterais ligadas ao desenvolvimento rural e à agricultura. Sem que fossem totalmente abandonados os preceitos do paradigma ortodoxo, os Estados nacionais do hemisfério sul, a partir de financiamentos que ao menos em parte vinham do mesmo Banco Mundial, passaram a criar dispositivos para o reconhecimento e a busca de alternativas para a salvaguarda e a titulação de terras consideradas de uso comum, adentrando, assim, pelo paradigma da adaptação (COLIN; LE MEUR; LÉONARD, 2009; BANCO MUNDIAL, 2003; FAO, 2011).

Um exemplo recente das novas articulações em torno da governança fundiária mundial, orientadas pelo paradigma da adaptação, são os programas de certificação e de patrimonialização de sistemas agrícolas tradicionais. Em suas mais variadas expressões nacionais e regionais, estes programas vêm reconhecendo (e certificando!) o valor da cultura, dos saberes, dos territórios e das técnicas agrícolas tradicionais. Em alguns casos, estes procedimentos de salvaguarda e certificação se referem explicitamente a sistemas agrícolas baseados na mobilidade espacial

sazonal, como é o caso dos sistemas de pecuária transumante ou nômade. Muitas vezes conciliados à agricultura, os sistemas transumantes vêm sendo reconhecidos como sistemas agrícolas de relevância mundial (FAO, 2017), e a salvaguarda das “terras de percurso” (DESJARDINS, 2006) tem sido vista como a melhor alternativa para garantir a segurança alimentar de certos grupos sociais, das altas latitudes do Ártico e da América do Sul, às cordilheiras europeias, americanas e asiáticas, até as planícies de inundação e zonas áridas e semiáridas da África (DONG; SHILIANG; WEN, 2016).

No caso do pastoralismo transumante, a conversão em lotes individuais de territórios anteriormente utilizados em comum por um determinado grupo de usuários, fragilizou sistemas costumeiros de posse e propriedade da terra em muitas regiões do mundo. Mesmo considerando que um sistema costumeiro não é necessariamente um sistema de uso comum de recursos (LAVIGNE, 2009), tal problema, junto às mudanças nos padrões climáticos, vem impondo alterações de grande escala nos padrões territoriais da transumância, resultando na busca de legislações e alternativas de governança transnacionais, como nas planícies de inundação da África subsaariana (KI-KORN, 2001).

É importante observar que, na prática, os dispositivos fundiários orientados pelo paradigma ortodoxo e pelo paradigma de adaptação atuam paralelamente. Sendo o resultado de visões de mundo distintas, os dois paradigmas aparecem em flagrantes conflitos institucionais em várias partes do globo, que, não raro, desdobram-se em violentos conflitos no campo.

Na Amazônia brasileira, por exemplo, o processo de negociação entre paradigmas tem mostrado arestas de difícil contorno. Disputas localizadas de partidários do Programa Terra Legal (BRASIL, 2009; TORRES, 2012), orientado pelo paradigma ortodoxo, com algumas iniciativas de criação de certas categorias territoriais destinadas à regularização fundiária de “populações tradicionais” (exemplos locais de dispositivos fundiários orientados pelo paradigma da adaptação), são apenas um exemplo de um vasto campo de conflitos (ALMEIDA, 2011; TORRES, 2012). No semiárido nordestino, nas duas últimas décadas, as tensões decorrentes da aplicação do programa de crédito fundiário (ELIAS, 2003) e do avigoramento de movimentos étnicos e identitários (FERRARO JUNIOR, 2008) são também exemplos de disputas de difícil negociação entre os dois paradigmas.

A criação de reservas extrativistas, a titulação de territórios quilombolas e o incremento da criação de terras indígenas são importantes exemplos das mudanças institucionais ligadas à governança fundiária de cunho adaptativo (ARAÚJO; LENA, 2010). Nestes casos, tanto o caráter da titulação coletiva como o papel das instâncias participativas de governança foram, pelo menos na teoria, reforçados. Na Amazônia, este contexto deve ser também associado ao surgimento, em 1997, do Projeto de Assentamento Agroextrativista (PAE), uma categoria

territorial inovadora no universo agrário nacional, cujo objetivo é promover o reconhecimento de direitos fundiários de populações tradicionais por meio de um procedimento de titulação coletiva (FOLHES, 2016).

Podemos dizer que os exemplos dados compõem distintos dispositivos de regulação e gestão territorial e fundiária dispersos em um conjunto de políticas públicas descentralizadas. O termo “descentralizada” aqui se refere a uma dupla acepção. Em primeiro lugar, informa que as políticas públicas territoriais são atualmente geridas intersetorialmente por várias organizações de governo. Em segundo lugar, como chamam atenção Teisserenc e Teisserenc (2017), inscreve-se no processo de “reequilíbrio institucional”, na medida em que a descentralização imputa recursos e competências a novos territórios, como, por exemplo, a algumas modalidades territoriais que visam à conservação ambiental e ao reconhecimento de direitos fundiários às chamadas populações tradicionais, tal como ocorre com as Resex e os PAE, dotados, respectivamente, de conselhos deliberativos e de federações de associações comunitárias (PAE).

Apesar de guardarem as premissas dos princípios formais orientadores da regulação do pluralismo de normas jurídicas, constantemente as políticas territoriais esbarram na crônica existência de relações assimétricas de poder político e econômico no universo agrário brasileiro (FAORO, 2001). Nesse contexto, as políticas orientadas pelo paradigma ortodoxo acabam tendo maior efetividade de implementação quando comparadas às políticas orientadas pelo paradigma de adaptação.

2 A DIMENSÃO URBANO-RURAL DA AMAZÔNIA

Na Amazônia, os arranjos institucionais utilizados para administrar os direitos territoriais são originados por políticas transversais (ambiental, fundiária, proteção indígena etc.) e não têm como foco o equacionamento do ordenamento territorial.

Há uma “fluidez” no território que acumula camadas históricas de tratamento da região como área periférica ao sistema mundo, e como fronteira de exploração de recursos naturais (BECKER, 2013). O regime de terras públicas da Coroa Portuguesa iniciou uma tradição de posse por ocupação, que se manteve em transição desde a promulgação da Lei de Terras (1850) até a implantação da integração rodoviária pós anos 1950, produzindo híbridos que não correspondem às matrizes europeias de gestão territorial. A abundância de terras e a lógica de exploração de produtos da floresta manteve o controle dos meios de produção, e da mão de obra que conhecia as rotas de exploração, como aspectos mais importantes do que o controle privado da terra. Tal prática retardou os processos de institucionalização de controle do território e propiciou o surgimento de conflitos entre as racionalidades tradicionais (ligada ao conhecimento do

território) e industriais/metropolitana (ligada à visão da terra como mercadoria e meio de produção) (VENTURA NETO, 2017).

Nesta perspectiva, apesar da exploração do território ter sido historicamente instituída para atendimento de demandas de consumo metropolitano, oriundas dos países do Norte Global, cujas populações viviam sob a égide da sociedade industrial desde o século XVIII, a drenagem de produtos da floresta dependia da manutenção de formas de manejar e viver no território amazônico, em particular da várzea, que respeitavam o ritmo dos ciclos da natureza, e sustentavam a visão sistêmica de articulação entre terra, água, vegetação e população (ou rio, quintal, roça e mata) (LOUREIRO, 2014). Essa lógica de manejo da natureza também se traduziu na distribuição de assentamentos (cidades, vilas e localidades) nas margens dos rios e em pontos de terra firme, de modo a viabilizar a realização das atividades de coleta e troca, conforme as determinações dos ciclos da natureza (cheias e vazantes, períodos chuvosos ou secos), em um claro padrão de multilocalização. O camponês amazônico típico frequentemente contava uma base na várzea, outra na terra firme e outra na cidade ou vila.

Esse alinhamento foi possível até a instituição de políticas públicas federais associadas ao fomento à produção rural pela SUDAM e BASA, que abriram a região para a atuação de novos atores sociais, constituindo uma nova elite política e econômica que instaurou uma ruptura, e assumiu a natureza como recurso a ser explorado, como matéria-prima morta (COSTA, 2010). A retirada da floresta liberava a terra, que passou a cercada e controlada privadamente, e assumida como ativo mobiliário de valor crescente, na medida em que foram implantadas as redes logísticas (rodovias, ferrovias, portos, aeroportos, vigilância via satélite) (VENTURA NETO, 2017), e foi desencadeada uma urbanização diferenciada, que promoveu o surgimento de novas cidades, da expansão das cidades existentes e da hierarquização da rede urbana da região (CORREA, 1987; BECKER, 2013).

Esse movimento tornou invisíveis as populações e práticas anteriores e obteve como contraponto a política ambientalista que pressupunha a retirada de população de áreas a serem protegidas (BRASIL, 2000). Após décadas de conflitos, alternativas de caráter socioambiental emergiram a partir de demandas de movimentos sociais rurais, e da articulação de órgãos federais como INCRA, SPU e ICMBIO, pela imobilização de terras públicas para usufruto das populações tradicionais, como relatado por Folhes (2016) para Santarém.

A implantação da Campanha para elaboração de Planos Diretores Participativos pelo Ministério das Cidades no período de 2003 a 2006, em cumprimento à determinação do Estatuto da Cidade (BRASIL, 2001), contribuiu para a ampliação desse debate, na medida em que determinava que os municípios elaborassem planos diretores participativos para a totalidade de seus territórios (CARDOSO; CARVALHO, 2007). Essa lógica advinha da realidade dos

municípios da região Sudeste do Brasil, onde a propriedade da terra e a coincidência entre o município e a cidade eram mais frequentes. O processo tardio e híbrido da urbanização amazônica contava com características diversas (municípios extensos, ocorrências de áreas controladas pelo governo federal, grande disponibilidade de terras públicas, processo de valorização da terra atrelado à logística e às atividades produtivas localizadas em meio rural), e colocava-se o desafio da compreensão do Estatuto das Cidades, e das suas lacunas ao movimento social rural, que passou a ser afetado diretamente por uma reestruturação produtiva do campo (CANO, 2011).

Neste processo, o habitante da região que circulava entre a cidade, a vila e o local de produção na várzea e na terra firme foi obrigado a se estabelecer na periferia de cidades ou em vilas periurbanas (CARDOSO; LIMA, 2006), e a sofrer uma progressiva alienação em relação ao seu repertório de conhecimento sobre a biodiversidade, e em relação à sua própria diversidade cultural em relação aos habitantes urbanos que eram associados às formas de produção capitalistas (MONTE-MOR, 2014). O desejo de alguns de tornarem-se igual ao trabalhador urbano ou de terem acesso a bens, como a terra urbanizada, à moradia e a formas assalariadas de geração de renda ofuscou naquele momento outras possibilidades, que puderam ser reconhecidas somente após décadas de frustração dessas expectativas (REIS; RODRIGUES, 2019).

Além disso, as alterações na composição orgânica do capital (com redução da dependência de mão de obra e aumento de processos de mecanização e automação) de atividades como a mineração, a pecuária ou o agronegócio, atividades que inseriram novas frações do capital na região, inviabilizaram a reprodução das experiências vividas em cidades consolidadas em outras regiões e contextos. Na Amazônia, os espaços modernos são bem delimitados (áreas centrais, *company towns*, condomínios), enquanto os espaços tradicionais são ambivalentes, vistos como portadores de solução pelos grupos que retiram seu sustento do manejo da biodiversidade, ou são ressignificados como periferias periurbanas, a serem ocupadas tanto pelos segmentos do setor imobiliário que produzem habitação social quanto pela produção de habitação de padrão elevado, que deseja explorar amenidades como praias, rios, ou quaisquer outras belezas naturais. Após décadas desse processo em curso, descortina-se uma reestruturação do espaço urbano que tende a excluir os grupos não integrados às dinâmicas hegemônicas, da mesma forma que ocorreu no espaço rural (CARDOSO et al, 2018).

Desde a difusão do desenvolvimentismo nos anos 1950, mais e mais estruturas vinculadas à lógica urbana passaram a disputar usos rurais e a constituir um tecido urbano extensivo (MONTE-MÓR, 2014), que extrapola as cidades e assume eixos rodoviários como eixos de expansão. Contudo, se as ondas migratórias para territórios urbanos e periurbanos foram respostas à reestruturação produtiva do campo, também foram uma resposta à limitada provisão de polícias públicas

de impacto direto sobre a reprodução da vida (educação, saúde, segurança) na região, tornando as áreas adjacentes às cidades preferenciais para a população não inserida nas novas dinâmicas econômicas, ou de menor poder aquisitivo, e não por acaso tantos PAEs, Resex, APAs e mesmo Flonas se beneficiam da proximidade de cidades. Os habitantes dessas tipologias fornecem alimentos para as cidades e inúmeras formas de artesanato ou serviços, que abrangem os festivais gastronômicos e o turismo comunitário, em interações virtuosas (CARDOSO et al., 2018), mas não reconhecidas como economicamente importantes.

O turismo global também se tornou fator de disputa nas áreas de amenidade natural e beleza cênica, a partir do contexto pós-industrial dos anos 1980, marcado pela revolução nos transportes e na difusão de informação, de fortalecimento do capital financeiro e de ascensão de atividades terciárias de países do Norte Global (SASKEN, 2001). O turismo tornou-se mote do setor imobiliário, que, por sua vez, seguia os investimentos em mineração ou agronegócio, e que passou a direcionar os seus produtos a uma elite (local, nacional ou global), disputando territórios da população nativa (CARDOSO; OLIVEIRA; GOMES, 2019).

Na Amazônia, esses processos têm solapado as conquistas obtidas com a criação de PAEs e outras tipologias socioambientais na década de 2000. E, aproximadas todas essas pressões do ambiente de várzea, que foi resguardado por décadas, dada a preferência por terras firmes e próximas às estradas para a criação de cidades novas e expansão do urbano associado às novas atividades econômicas. Na década de 2010 observa-se o avanço dessa lógica para a várzea, seja pelo interesse nos frutos do açaí, seja pela expectativa de controle privado de áreas que se mantinham públicas por força de estatutos jurídicos como as Terras de Marinha, ou as determinações da política ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades produtivas de matriz industrial pressionam populações para ampliar o controle da terra, mas também impõem processos de degradação e contaminação ambiental que dificultam a produção, segundo os modos de vida tradicionais, criando conflitos socioambientais que não se restringem mais ao ambiente rural, e cada vez mais articulam campo e cidade.

A concentração de população em cidades e vilas rurais na Amazônia demonstra que estas não podem ser desconsideradas como parte de novas soluções socioeconômicas e ambientais, especialmente no que se refere ao acesso às políticas públicas e a instâncias de reivindicação por direitos, não mais de igualdade, mas da diferença e identidade.

Novas sínteses emergem da combinação entre modos de vida rurais e urbanos no território, com potencial para redução de pobreza e de processos de degradação

ambiental (por exemplo, quando os usos rurais produzem alimentos que abastecem a cidade); contudo, as políticas recentes, pós-golpe de 2016, tendem a acirrar os conflitos e a fechar as janelas de oportunidades que a população da Amazônia teria para reaprender a utilizar a multilocalidade a seu favor e em benefício do bioma.

A pluralidade de atividades e a capacidade de operar de acordo com os ritmos da natureza são portadoras de potencial de inclusão social e de recuperação ambiental, na medida em que posicionam as cidades como genuínos pontos de convergência de fluxos de ideias e mercadorias e não mais como meros pontos de controle do território a ser explorado. A partir das cidades seria possível e desejável difundir novas tecnologias e concepções territoriais que potencializem a capacidade histórica do conhecimento tradicional de conviver com a biodiversidade e fomentar diversidade social (SILVA, 2017), extrapolando a visão do lucro imediato e a concentração de poder nas mãos de agentes movidos pelos interesses estritamente econômicos.

Diante da impossibilidade de realizar a conversão do extrativista, ribeirão, indígena ou quilombola em trabalhador assalariado, resta a possibilidade de aprender com eles como equilibrar a artificialização que a urbanização promove, e construir territórios genuinamente amazônicos, capazes de articular espaços de viver, produzir e preservar. Ao mesmo tempo é importante perceber que as redes de multilugares constituem as conexões da multilocalidade que, por sua vez, possuem nas cidades os seus nós. Nesse sentido, as cidades são territórios interculturais que cada vez mais também se afirmam como lugares de resistência e de produção de contrarracionalidades ocidentais, jogando lama nas ultrapassadas dicotomias urbano/rurais e nos provocando a pensar em novas formas de viver.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Land Policies for Growth and Poverty Reduction. A World Bank Policy Research Report.** Oxford: Oxford University Press, 2003.

BARBIERE, A. F. **Mobilidade populacional e meio ambiente em áreas de fronteira:** uma abordagem multi-escalar. XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, Caxambu – MG - Brasil, 2006.

BECKER, B. **A Urbe Amazônica.** Rio de Janeiro: Garamond, 2013.

BENATTI, J. H. **Direito de propriedade e proteção ambiental no Brasil:** apropriação e uso dos recursos naturais. Tese (Doutorado) - NAEA, Universidade Federal do Pará, Belém, NAEA, 2003.

BRASIL. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Lei 10.257/2001.** Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências.

_____. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Lei 9985/2000**. Regulamenta o art. 225, § 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências.

BRUGNARA, G. Expansionismo cultural e multilocalidade na Alta Amazônia: paisagens híbridas, cidades nômade. **Anais XVIII ENANPUR**, 2019.

CÂNDIDO, A. **Os parceiros do Rio Bonito**: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1979.

CANO, W. **Ensaio sobre a crise urbana no Brasil**. Campinas: Ed Unicamp, p. 181-205, 2011.

CANTO, O. do. **Conflito socioambiental e (re)organização territorial**: mineradora Alcoa e comunidades ribeirinhas do projeto agroextrativista Juruti Velho. 2012. 269f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2012.

CARDOSO, A.C.; SILVA, H.; MELO, A.C.; FERNANDES, D. Urban Tropical Forest: Where Nature and Human Settlements Are Assets for Overcoming Dependency, but How Can Urbanisation Theories Identify These Potentials? In: HORN, P.; D'ALENÇON, P.; CARDOSO, A.C. (ed) **Emerging Urban Spaces**. Chalm: Springer, p. 177-200, 2018.

CARDOSO, A. C. D. (org.). **O urbano e rural na Amazônia – diferentes olhares em perspectiva**. Belém, Editora da UFPA. 2006.

CARDOSO, A. C.; CARVALHO, G. (org.) **Planos Diretores Participativos – Experiências Amazônicas**. Belém: Edufpa, 2007.

CARDOSO, A. C.; OLIVEIRA, K.; GOMES, T. **Santarém (Brazil): dispute for land or for the right to exist?** Relatório de Pesquisa não publicado. Belém: UFPA, 2019.

CASTRO, Hébete (org.). **Na trilha dos grandes projetos**. Modernização e conflito na Amazônia. Belém: NAEA/UFPA, 1989.

COLIN, Jean-Philippe; LE MEUR, Pierre-Yves; LÉONARD, Eric. **Introduction**: identifier les droits et dicter le droit: la politique des programmes de formalisation des droits fonciers, dans Jean-Philippe Colin, Pierre-Yves Le Meur, Eric Léonard (dir.), *Les politiques d'enregistrement des droits fonciers : du cadre légal aux pratiques locales*. **Hommes et Sociétés**, Paris, Karthala, p. 567, 2009.

CORRÊA, R. L. A. **Periodização da Rede Urbana da Amazônia**. Revista Brasileira de Geografia, v. 4, n. 3, p. 39-68, 1987

CORTES, G. Migrations, systèmes de mobilité, espaces de vies: à la recherche de modèles. **Espace géographique** 27(3), p. 265-275, 1998.

COSTA, F. de A. Mercado e produção de terras na Amazônia: avaliação referida a trajetórias tecnológicas. **Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum.**, Belém, v. 5, n. 1, p. 25-39, jan.-abr. 2010.

_____. “Trajetórias tecnológicas como objeto de política de conhecimento para a Amazônia: uma metodologia de delineamento”. **Revista Brasileira de Inovações**, v. 8, n. 1. 2008.

CUNHA, M. P. (Org). **Mobilidade espacial da população: desafios teóricos e metodológicos para o seu estudo**. Campinas: Núcleo de Estudos de População-Nepo/Unicamp; p. 184, 2011.

DONG, S.; SHILIANG, L.; WEN, L. Vulnerability and Resilience of Human-Natural Systems of Pastoralism Worldwide. In: DONG, Shikui; KASSAM KARIM-Aly S.; TOURRAND, Jean-François; BOONE, Randall B. (eds.). **Building resilience of human-natural systems of pastoralism in the developing world: interdisciplinary perspective**. Cham: Springer, 2016.

FAO. **Land tenure and rural development**. Roma. 2002.

FAORO, R. **Os Donos do Poder: formação do patronato político brasileiro**. 3. ed. Rio de Janeiro: Globo, 2001.

FOLHES, R. T. O **Lago Grande do Curuai: história fundiária, usos da terra e relações de poder numa área de transição várzea-terra firme na Amazônia**. Tese de Doutorado. Belém/Paris, 299 fl. 2016.

LOUREIRO, V. R.; PINTO, J.N.A. A Questão Fundiária na Amazônia. **Estudos Avançados** 19 (54), 2005.

LOUREIRO, V. **Amazônia: estado, homem, natureza**. 3º ed. Belém: Cultural Brasil, 2014.

MONTE-MOR, R. Extended Urbanization and Settlement Patterns in Brazil: an Environmental Approach. In: BRENNER, N. (org) **Implosions/ Explosions: Towards a study of planetary urbanization**. Berlim: Jovis, p. 109-120, 2014.

NASUTI, S.; ELOY, L.; RAIMBERT, C.; LE TOURNEAU, F.-M. **Can Rural-Urban Household Mobility Indicate Differences in Resource Management within Amazonian Communities?** Bulletin of Latin American Research 34(1): p. 35-52, 2013.

PADOCH, C. et al. Urban Forest and Rural Cities: Multi-Sited Households, Consumption Patterns, and Forest Resources in Amazonia. **Ecology and Society** 13(2). [online], 2008.

REIS, A.B.; RODRIGUES, Y. (orgs.) **A Luta pelo Direito à Cidade na Amazônia. O processo de Revisão do Plano Diretor de Santarém (PA)**. Santarém: UFOPA, 2019.

SAUER, S.; ALMEIDA, W. (orgs.). **Terras e territórios na Amazônia: demandas, desafios e perspectivas**. Brasília: Editora da UnB, 2011.

SILVA, Harley. **Socialização da natureza e alternativas de desenvolvimento na Amazônia Brasileira**. (Tese de Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: Cedeplar/UFMG, 2017.266f.

STOLL, E.; FISCHER, L.; FOLHES, R. «Deux figures de la modernisation foncière et territoriale de l'Etat du Pará en Amazonie brésilienne au tournant du XXe siècle : João de Palma Muniz et Paul Le Cointe». **Histoire & Mesure**, vol. XXIII, n° 1 (Pratiques statistiques et cartographiques en Amérique latine). 2017.

STOLL, E. **Rivalités riveraines: territoires, stratégies familiales et sorcellerie en Amazonie brésilienne**. Thèse de doctorat—Paris & Belém: EPHE & UFPA, 2014.

TEISSERENC, P.; TEISSERENC, M. J. da S. A. O Território em Recomposição da Ação Pública Local: Uma abordagem franco-brasileira. Universidade e Meio Ambiente: **Revista do Núcleo de Meio Ambiente da UFPA**. v. 1. n. 1. 2017.

_____. Dinâmicas territoriais e socioeconômicas na Amazônia brasileira. In: **Territórios, mobilizações e conservação socioambiental**. Org.: TEISSERENC, M. J. S. A.; SAN'TANA JUNIOR, H. A.; ESTERCI, N. (eds). São Luis: EDUFMA, 2016.

TORRES, M. **Terra privada, vida devoluta: ordenamento fundiário e destinação de terras públicas no oeste do Pará**. Tese de Doutorado—São Paulo: USP, 2012.

VENTURA NETO, Raul da Silva. **A (trans)formação socioespacial da Amazônia: floresta, rentismo e periferia** (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Econômico do Instituto de Economia. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas: Unicamp, 2017.

WINKLERPRINS, A. M. G. A. Seasonal Floodplain-Upland Migration along the Lower Amazon River. **Geographical Review**, v. 92, n. 3, p. 415–431, 2002.

AS RELAÇÕES CAMPO-CIDADE NO SUL GLOBAL. DESAFIOS E INOVAÇÃO SÓCIO-ESPACIAL EM ÁFRICA

Michel Lesourd

Université de Rouen Normandie (France)

INTRODUÇÃO

Como gerir a diversidade e a complexificação das relações e vínculos humanos, sociais e econômicos entre o mundo rural e urbano nos países do Sul Global? Podem as relações Campo-Cidade testemunhar o “desenvolvimento” (RIST, 2013) nos países do sul global? Na problemática, é fundamental, no contexto da grande mobilidade das populações, levar em conta o papel dos atores, como o Estado e suas políticas públicas (GRÉGOIRE; KOBIANÉ; LANGE, 2018), mas também dos atores “de baixo”, sobretudo, os agricultores, bem como os “outros”, como os atores comerciais nacionais e os dos mercados internacionais do mundo globalizado (DUTEURTRE; FAYE; DIÈYE, 2010).

Partiremos das reflexões elaboradas nos últimos anos do século XX sobre a ruralidade (LESOURD, 1997) e vamos examinar a dinâmica recente e atual das relações campo-cidade com vários exemplos africanos. Este trabalho é baseado em uma pesquisa pessoal e coletiva de longa duração com ênfase em Cabo Verde, Costa do Marfim, Gabão, Senegal, mas também baseada em várias teses nas quais estive como orientador e membro do júri, além de publicações de pesquisas, sobretudo, francófonas, mas também caboverdianas e lusófonas na África e em outras regiões do Sul. Os conceitos serão principalmente apresentados no texto, mas figuram nas palavras-chave, tais como agricultura familiar, sistema de recursos, culturas alimentares comercializadas, *land grabbing*, áreas protegidas e inovação. Particularmente, no caso das duas periferias, rural e urbana, que se misturam parcialmente, parece pertinente o conceito de “entre dois” (CHALÉARD, 2014) considerado como um espaço “novo”.

Depois do fim do século XX e do início da era da globalização neoliberal, os países do Sul são confrontados a uma série de problemas que se apresentam como desafios para assegurar o desenvolvimento econômico e a equidade social, como, por exemplo, o forte crescimento demográfico e as ameaças sobre o meio-ambiente. Neste contexto, serão examinados em primeiro lugar os desafios da regulação

demográfica e espacial para a segurança alimentar, como base da reflexão ligada ao controle dos recursos humanos e ambientais da Terra. O desafio ambiental insiste sobre a confrontação da necessidade de uma gestão cuidadosa dos recursos naturais com uma pressão humana crescente sobre o “modelo importado” do espaço, das áreas protegidas como problema fundiário do *continuum* rural-urbano, mas também dos direitos dos camponeses produtores e dos sistemas de produção, incluindo colheita, caça e pesca, consequência do problema demográfico.

Como problemática atual e futura aparecem também o desafio da inovação para o desenvolvimento e a relação campo-cidade como “associação espacial multiserviços” dominada pela “revolução” das Tecnologias de Informação e Comunicação. Ela pode eventualmente favorecer o levantamento turístico no espaço rural, mas, sobretudo, contribuir com os serviços e abastecimento no campo, e com a diversificação, especialização e qualidade da produção agrícola.

A problemática das infraestruturas terrestres e dos serviços do transporte rural e da ligação dos espaços rurais com os espaços e territórios urbanizados locais e nacionais condiciona o fim das margens rurais e, por uma parte, o levantamento dos serviços e abastecimento no campo e a diversificação e/ou a especialização da produção agrícola. Mas são também as políticas públicas nacionais ou descentralizadas que devem e podem contribuir com a promoção de atividades novas, como, por exemplo, um turismo rural ligado à cidade.

Complexo é o processo da mobilidade humana entre os espaços rural e urbano. Na África, o forte crescimento urbano e o modo de residência familiar geram cidades grandes e metrópoles, com periferias extremamente estendidas, que são espaços em transformação permanente de mobilidade, residência e atividade, um “entre dois” (CHALÉARD 2014), com problemas de acessibilidade, transporte, *land grabbing*, mas também de ordenamento e de pobreza.

Como equilibrar as fontes do abastecimento e a segurança alimentar de todos? Como melhorar a gestão ambiental, incluindo o controle do acesso à terra e à água mercantilizadas? Como regular esse espaço de mobilidade “novo” e limitar a fragmentação espacial das periferias “urbanas”? Como favorecer e valorizar a cidadania individual e coletiva nos territórios nacionais e locais?

1 OS DESAFIOS DEMOESPACIAIS: PROBLEMÁTICA MAIOR DO SÉCULO XXI?

O crescimento demográfico e populacional no continente africano, particularmente forte durante os 50 últimos anos, continua com um ritmo elevado e mais forte que nas outras regiões do mundo. Em 1950, havia 227 milhões de habitantes na África; em 2015, 1,18 bilhão e, segundo as Nações Unidas, as

previsões para o ano de 2050 são de 2,0 a 2,4 bilhões de habitantes. Mesmo que a diminuição do ritmo de crescimento populacional seja notável depois dos anos 2000, o crescimento demográfico da África é intenso (+2,7% por ano entre 2000 e 2015) e preocupante.

1.1 População Rural, Urbana e Segurança Alimentar

Ademais, neste contexto, mesmo se parece excepcional, o crescimento urbano continua, como também não para de crescer a população rural. Em 2015, a população urbana da África era de 472 milhões de habitantes (40% da população do continente). Havia quatro megalópoles, cidades gigantes, com mais de 10 milhões de habitantes. A maior parte das capitais nacionais tinha entre 2 e 5 milhões de habitantes, mas, no entanto, em 2015, 47 % da população urbana vivia em cidades com menos de 300.000 habitantes.

Paralelamente, a população rural e as densidades populacionais rurais continuam crescendo. Sabemos que, a partir de 30 hab/km², nas zonas de savana (cerrado), sem intensificação agrícola, a pressão sobre a terra cria tensões sociais. Hoje, numerosas zonas costeiras, do interior e também montanhosas podem atingir ou ultrapassar 75 ou mesmo 100 hab/km² (MAGRIN; DUBRESSON; NINOT, 2016). Em Cabo Verde, alguns setores da região central da ilha de Santiago têm densidades rurais superiores aos 200 hab/km². Também é considerável o crescimento do número de pessoas subalimentadas, estimado em mais de 218 milhões em 2015 pela FAO, mesmo se ele corresponde a uma diminuição em porcentagem (33% no início dos anos 90 contra 23% hoje).

Portanto, é possível afirmar que a África subsaariana poderia alimentar de maneira mais segura sua população, hoje ajudada pelo crescimento proporcional das importações alimentares e da ajuda alimentar. As cinco principais espécies cultivadas formam 45% da produção vegetal total desta região do mundo: milho, arroz, batata inglesa e doce, mandioca, banana e banana plátano. Podemos adicionar também sorgo, milho painço e feijões. Estas culturas não são exportadas para fora do continente, como são café, cacau, óleo de palmeira e outras plantas não alimentares, embora sejam uma parte importante do comércio regional e internacional intra-africano. Mas o que é possível hoje, mesmo que não satisfatório, será provavelmente mais complicado no futuro.

1.2 Produção de Alimentos: Culturas para Geração de Renda e Culturas para Autoconsumo

As consequências do crescimento demográfico são alimentares, com a importância fundamental do crescimento da produção e comercialização de

alimentos. Na África, o forte crescimento demográfico demanda o abastecimento alimentar das cidades e metrópoles, bem como do mundo rural.

Depois dos anos 80, por várias razões e causas, como os pedidos dos mercados estrangeiros e das indústrias agroalimentares dos países ocidentais e da China, as políticas públicas dos estados africanos foram prioritariamente orientadas à promoção dos produtos de exportação (café, cacau, algodão, óleo de palmeira). Alguns países reforçaram suas políticas agrícolas depois da independência, como a Costa do Marfim e Gana (respectivamente 40% e 20% da produção mundial de cacau), em continuidade com uma especialização produtiva comum ao período colonial. Alguns outros países decidiram entrar nesta dinâmica, como o Vietnã (café: de 0% em 1974 a mais de 16% em 2016), a Indonésia (sem cacau antes de 1970, hoje 3º maior produtor mundial), Malásia (óleo de palmeira), Brasil (soja, açúcar, laranja e aves).

A análise das relações entre culturas para geração de renda e culturas de autoconsumo prova que os dois tipos de culturas têm um crescimento “paralelo”, e as duas também são plantadas juntas nas explorações agrícolas familiares. Outra prova deste crescimento das produções agrícolas destinadas à alimentação dos africanos é a existência do levantamento de um mercado internacional intra-africano muito ativo: por exemplo, para o gado (bovinos e carneiros) da Mauritânia e do Mali para o Senegal, e do Burkina Faso para a Costa de Marfim (MAGRIN; DUBRESSON; NINOT, 2016), e o comércio internacional oeste-africano da cebola “*Violet de Galmi*” a partir do Níger; também a importante corrente a partir das Camarões para abastecer seu vizinho, Gabão, em legumes e frutas (MBOUMBA BOUSSOUGOU, 2016).

1.3 As Culturas para Autoconsumo: o «*Vivrier Marchand*»

De fato, as estratégias dos camponeses foram diferentes das políticas dos Estados: priorizam produzir culturas alimentares para o autoconsumo, mas que também correspondiam aos gostos e demandas das populações urbanas e rurais (mandioca, milho, inhame, banana, hortícolas). No que diz respeito à comercialização, o sucesso deles dependia da capacidade de produzir, mas também transportar, distribuir e vender nas cidades. Mesmo se hoje as políticas agrícolas de países como Senegal, Mali, Burkina Faso, Costa do Marfim e Gana priorizam a produção de culturas de exportação do tipo “fazenda” intensiva (DUTEURTRE; FAYE; DIËYE, 2010), é fundamental, depois dos anos 1970, o papel das “culturas alimentares” da agricultura familiar, o conceito de “*vivrier marchand*” (CHALÉARD, 1996).

Este conceito como modelo de organização do abastecimento das cidades é baseado na noção de vínculo e na proximidade entre os agricultores e suas áreas de produção e os consumidores urbanos. Ele engloba também os atores ligados à

produção, abastecimento e transporte, além de comerciantes, todos importantes atores desta relação cidade-campo, particularmente as pequenas explorações familiares que fazem amiúde policulturas e pecuária, às vezes reforçado com caça e artesanato. Este sistema, que é o maior fornecedor de culturas alimentares do continente, aparece também como o melhor contribuinte, com 80% das explorações africanas, para a segurança alimentar da África, e possibilita ao camponês rendimentos regulares e uma esperança de bem-estar.

Mesmo considerável, este tipo de organização produtiva das explorações agrícolas familiares da África é insuficiente quantitativamente e várias vezes qualitativamente para alimentar o conjunto da população, sendo variável entre os países. Ademais, há limites de crédito e de capacidade de financiamento da produção. Existem também outras formas de produção, mais intensivas e produtivas, conforme comentado a seguir.

1.4 O Papel do Agronegócio

Existe, em vários países, uma produção fornecida pelo agronegócio (plantações, fazendas), com métodos e técnicas intensivas, geralmente incompatíveis com uma gestão ambiental sustentável. Mas, no oeste do continente africano, este modelo produtivo é pouco desenvolvido, ao contrário da África do Leste e do Sul. Deste modo, numerosos países têm a necessidade de importar produtos alimentares e, ao menos, produtos brutos (legumes, frutas, carne) dos outros países do Sul (e também do Norte do Brasil: carne de frango, aves, leite, sucos), dos Estados Unidos da América (milho) e da França (cereais). A maior parte dos escritórios das empresas deste setor fica nas cidades portuárias mais importantes e vendem indistintamente na cidade e no campo.

Depois do fim do século XX, a globalização da agricultura conjuga as demandas dos consumidores dos países do Norte e da China, com o capital financeiro do agronegócio do Norte e de alguns países do Sul, como a Indonésia, China, Chile e Árabes produtores de hidrocarbonetos. Hoje, os países do Sul são também produtores de soja (o Brasil), legumes e outros, como o caso do Kenya, que produz rosas, vinho e frutas. São produções em que a inovação é ligada às sementes e aos produtos químicos do Norte, que, como já em numerosos países, fazem do camponês um agricultor “cativo” dos fornecedores de fatores de produção instalados nas cidades capitais. Na perspectiva de 2,1 a 2,4 bilhões de africanos, em 2050, (GUENGANT, 2018) até quando o camponês e a agricultura familiar africana poderão escapar ao “modelo” agroquímico intensivo não sustentável que, apesar dos já bem conhecidos riscos ambientais e sanitários para o homem e o animal, promovem novas dependências?

1.5 As Conexões Entre Territórios

Para vender seus produtos brutos ou já transformados nas cidades, o mundo rural não deve ficar isolado, “fechado”: deve dispor não só de estradas, mas também dos atores do transporte, da circulação, do comércio, os que estabelecem a ligação rural-urbano e o inverso. A construção de novas estradas asfaltadas ou de terra e de pontes é recente. Em muitas regiões é uma realidade a ruptura do isolamento rural, mas os esforços devem continuar em vários países. Mas também, para esta abertura, devem existir atores privados da cadeia de transporte-comercialização. Melhorar a ligação urbano-rural deveria constituir um objetivo prioritário dos Estados (LOMBARD; STECK, 2004).

Parece pertinente considerar como uma ferramenta de desenvolvimento do “casal” rural-urbano a ligação funcional entre os diferentes tipos de atores interessados a trabalhar em cooperação, como a cadeia agricultor (rural)-caminhoneiro-comerciante-consumidor-(urbano), mais ou menos ligados às organizações cooperativistas e às iniciativas locais dos agricultores. Neste domínio, vários Estados foram mesmo pioneiros de políticas de desenvolvimento de infraestruturas rodoviárias, como a Costa do Marfim, Gana, Benin e Nigéria. O fim do isolamento foi realizado em várias regiões durante os anos 80: caso da Costa do Marfim para abastecer Abidjan e as grandes cidades regionais, mas não em todos os países.

Para finalizar esta seção, é pertinente afirmar que tanto o agronegócio como o “*vivrier marchand*” reforçam significativamente a relação cidade-campo.

2 O DESAFIO AMBIENTAL COMO PROBLEMA DO *CONTINUUM* RURAL-URBANO

A gestão do ambiente, bem comum da cidade e do campo, é um desafio antigo. Mas, depois do crescimento demográfico no planeta e a subida dos padrões de consumo global, as preocupações ambientais passaram a ser mais consideradas e uma política mundial de gestão ambiental foi desenvolvida depois dos anos 90 do século XX pelos organismos internacionais e as ONG's. Foi exigida em normas e leis a criação de reservas da biosfera, de parques naturais e a proteção das florestas públicas. Quase todos os países africanos com escassa consideração da sua soberania têm aderido às normas sem consultar as populações locais. Os elementos do problema – água, árvores, animais, plantas e solos – o “ecossistema florestal”, obriga a pensar o «sistema». Adiciona-se um aspecto particular: as áreas protegidas são reservas de terra.

2.1 O Desafio Hidráulico e as Políticas Hídricas

Neste tópico, muitos problemas poderiam ser examinados, como a concorrência cidade/campo por uso da água (agrícola, doméstica, turística), sobretudo em países semiáridos. É complicada a problemática da gestão das águas livres e subterrâneas ao serviço da agricultura.

Três casos principais de uso da água “domesticada” podem ser considerados: águas subterrâneas com um furo, um poço; águas dos rios com uma ribeira que permite realizar cultivos de drenagem das águas em sua profundidade; águas de regadio (culturas irrigadas) com um controle total ou parcial da água armazenada numa barragem ou captada a partir de um rio, de uma nascente. É variável o controle “técnico” da água: parcial, com seu desperdício (o sistema antigo do alargamento em Cabo Verde), e total, com a técnica do gota a gota ligado ao controle da evapotranspiração da planta, que preserva ao máximo o recurso.

Os limites ambientais da “solução irrigação”, sobretudo do modelo das barragens, são bem conhecidos. Não devemos esquecer o papel fundamental das águas pluviais, a irregularidade temporal delas, sobretudo nas regiões sahelianas da África e sua consequência sobre as águas correntes, subterrâneas e as aquíferas mais dependentes das chuvas. O abastecimento e a disponibilidade constante da água de um lago de retenção de uma barragem fica muito dependente das águas pluviais: a ausência da água na barragem de Poilão (Ilha de Santiago, Cabo Verde) é a consequência das fracas chuvas dos três últimos anos (2017-2019) sobre este arquipélago saheliano. No caso do arquipélago é possível falar de uma política pública de barragens (2004-2016) localmente útil (mas inútil para ao menos duas barragens) e que não pode pretender trazer uma segurança total aos camponeses (NASCIMENTO, 2017).

O desafio hidráulico com o ordeamento e técnicas agrárias ligadas fica parcialmente aleatório, mesmo se for melhorada a disponibilidade de terras com água controlada. Os resultados do ordenamento do rio Senegal pela OMVS (*Organisation de la Mise en Valeur de la Vallée du Fleuve*, Senegal), com a barragem de Manantali e a realização, nas margens, de perímetros irrigados vendidos muito barato aos camponeses são um sucesso parcial. O camponês deve pegar água do regadio e prefere utilizar o decréscimo das águas do rio (o rio é só parcialmente regularizado) e fazer suas culturas onde for possível. Do ponto de vista ecológico e agrário, é interessante conservar este sistema hidráulico “natural” de crêscimo/decrêscimo: durante as águas baixas são conservadas no leito maior do rio lagos e terras úmidas utilizáveis por bovinos e ovinos (BRUCKMANN, 2016).

Portanto, pelos sistemas irrigados, a técnica do gota a gota aparece como uma solução ecologicamente sustentável e um progresso importante sobre o

alagamento tradicional, apesar do preço elevado do investimento, como pode ser observado nos regadios de Cabo Verde. Equipar os regadios do país necessita a existência de políticas públicas de apoio financeiro e técnico (NASCIMENTO, op. cit). Ao final, o equipamento e suas consequências sobre a quantidade e qualidade das culturas de comida vendidas é uma contribuição útil ao vínculo campo-cidade.

Figura 1 - Inauguração do regadio gota-gota da barragem de Poilão (Ribeira Seca, Santiago, Cabo Verde)



Fonte: Michel Lesourd, 2010.

A técnica não resolve o problema da produção, da inequidade e do bem-estar do camponês e de sua família. A coesão do grupo dos agricultores beneficiários da água implica, em primeiro lugar, uma organização forte e equitável da sua distribuição. Bem conhecido nos países do sul da Ásia, como os javaneses da Indonésia, na África o problema é recente, exceto no caso das “sociedades de água”, como os *Peul* do Delta interior do Níger (GALLAIS, 1984). Também, no exemplo do Cabo Verde, a propriedade da terra irrigada é muito desigual e o camponês “sem terra” poderá dificilmente comprar, porque o preço de um regadio é sempre elevado. Mas ele poderá celebrar um contrato de parceria (informal) ou de arrendamento (SILVES FERREIRA, 2014). Enfim, irrigação não pode resolver o problema da comercialização dos cultivos, o que implica outras técnicas, de organização do transporte e serviços de mercado.

2.2 As Áreas Protegidas, Territórios Ambíguos

Devemos considerar a ambiguidade do modelo das áreas protegidas entre o papel de proteção e a consequência da exclusão frequente dos agricultores do acesso aos parques e também a associação e a participação dos nativos e dos camponeses na gestão das áreas protegidas.

O Estado, com suas políticas públicas ambientais, é o “guarda” do ambiente e da biodiversidade rural e urbana. Mas o agricultor pode ser considerado também como o “jardineiro” do ambiente local, que é um elemento fundamental do seu sistema de vida e de trabalho de produtor, geralmente possuidor de um saber empírico importante. São os dois complementares? Esses parques e reservas devem incluir o urbano, mesmo se existe uma especificidade do “ambiente urbano”. Mas, por que criar parques naturais perto das cidades?

É também este modelo uma ferramenta de privação de recursos para as comunidades locais com fraca dimensão e densidade, fraca pressão sobre o espaço, que sobrevive com sistemas de produção, incluindo colheita, caça e pesca. Foi o caso dos camponeses do Niokolo (Senegal) expulsos das suas próprias terras, para criar o parque nacional, e reinstalados no limite da zona protegida, com pouca terra cultivável. É um exemplo de “governança” autoritária ligada a uma “injunção ecológica importada” sem interesse para os autóctones.

Neste caso, os compromissos são raros e recentes, como, por exemplo, colher para o uso familiar apenas (Parque do Niokolo Koba), sendo proibido vender a produção. Mais raro é haver concessões para o abate de animais, mesmo se eles destroem os cultivos nas terras próximas aos limites do parque (que os animais desconhecem), caso dos elefantes dos parques naturais no Gabão (MOUKEGNY-SIKA, 2018). O rigor regulamentar mostra que a falta de conhecimento dos costumes dos autóctones pode gerar situações curiosas, como a proibição de matar tartarugas, editada pelas autoridades da Guiné-Bissau, nas ilhas Bijagós, onde o povo Bijagó, depois vários séculos, têm uma gestão extremamente restritiva deste animal considerado sagrado.

Um outro exemplo do autoritarismo – alguns falam mesmo em “ditadura” – é o caso das “*cueilleuses de mangrove*” (coletadoras do mangue) do Delta do *Saloum* (Senegal); mulheres que fazem a coleta de frutos do mar e ostras do mangue, consumidos pela família e apenas comercializadas nos pequenos restaurantes das raras cidades locais. Depois de uma decisão estatal de replantar o mangue neste setor litorâneo, trabalho efetuado pela ONG *Oceanium*, sem concertação antes com a população local, o acesso ao mangue foi quase totalmente proibido e as mulheres privadas de acessar um importante recurso alimentar. Este tipo de abuso é infelizmente bastante banal. Marie-Christine Cormier-Salem fala de “injustiça” e de “*imperialisme vert et bleu*” (imperialismo verde e azul), e pretende propor

alternativas às políticas ambientais dominantes e de “governança partilhada e durável” (CORMIER-SALEM, 2018).

Em Cabo Verde foram mais positivas as discussões dos anos 2008-2010 entre pescadores, cientistas da biodiversidade marinha, técnicos estatais do ambiente e do ordenamento turístico litoral das ilhas de Sal, Boa Vista e Santa Luzia. Foi difícil chegar a um acordo para definir os perímetros das áreas submarinhas úteis aos pescadores, reservas biológicas marinhas e terrestres protegidas e zonas turísticas litorâneas e marinhas, mas, ao final, a defesa dos pescadores pelos cientistas gerou um compromisso equitativo (FORTES BENCHIMOL, 2012).

Portanto, poderia ser útil para desenvolver uma conservação mais “flexível” do ambiente, e nomeadamente da relação homem-animal, inspirar-se no saber fazer de alguns povos autóctones? É interessante o caso dos Bassari da fronteira senegalo-guineense, na aldeia de Ethiolo, que ordenam seu território, concebendo um espaço florestal reservado, e nunca cultivado para os chimpanzés, e que organizam também a partilha com eles da água do único poço da aldeia.

2.3 A Área Protegida como Reserva de Terra?

É na problemática da terra “livre” ou disponível um dos maiores problemas atuais e futuros. Por que? Por causa do crescimento demográfico, da densificação rural e das regras da herança: a terra familiar pode ser dividida, mas, quando atinge já uma superfície reduzida, é impossível dividir: o mais velho é o herdeiro. Ele se instalará sozinho na terra: os cadetes emigram em busca de terra livre.

Num contexto fundiário cada dia mais difícil, sobretudo nas regiões de alta densidade humana, as áreas protegidas são hoje consideradas como uma reserva de terra para uma agricultura que deve alimentar as cidades. Depois dos anos 80 do século XX, nas regiões de densidade importante, é muito forte a pressão sobre as florestas deste tipo: é o caso da *Casamance* no sul do Senegal, onde florestas protegidas do Estado são ameaçadas. Em 1982, um grupo de camponeses dirigidos por um chefe religioso muçulmano do *Saloum*, região mais setentrional de alta densidade do Senegal, colonizou a “floresta classificada” de Pata e, em apenas vinte anos, a população aumentou de apenas 1.000 até mais de 20.000 pessoas, e a floresta, destruída, é hoje um espaço de produção agrícola (SIDIBE, 2003). Hoje existem na África inúmeros exemplos de colonização agrícola das florestas “protegidas”, como o sudoeste da Costa do Marfim, onde são ocupadas e cultivadas as terras das florestas protegidas (desaparecidas), e mesmo as orlas dos parques, como o Parque Nacional de Taï ao norte da cidade-porto de São Pedro (FAURET, 2019). Os exemplos mostram claramente, na África, o problema da governança estatal do ambiente em frente à “fome de terra” dos camponeses das regiões de alta densidade onde “acabou a terra” (LASSAILLY-JACOB, 2010).

3 INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: UMA «ASSOCIAÇÃO ESPACIAL MULTISERVIÇOS»

Depois da independência, os países da África herdaram as ferramentas e tecnologias deixados pelo colonizador. Obsoletos, ambos foram varridos nos anos 90 pela revolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), posto que os programas internacionais e as políticas públicas dos Estados estavam preocupados em dispor de inovação tecnológica e de equipamentos territoriais.

3.1 As Alavancas da Inovação: a Estrada e as TIC

Nos anos 90, a CEDEAO (ECOWAS) foi a organizadora do plano de construção das maiores estradas de ligação entre os territórios nacionais, de direções N-S e O-E. As malhas, embora não fossem extensas, eram úteis nas cidades capitais e regionais oeste-africanas, onde houve a implantação dos “corredores” de transporte internacional para sustentar o levantamento do comércio internacional, ligados aos equipamentos de portos e aeroportos. No entanto, os espaços rurais não foram bem servidos.

Depois do fim do século XX, os ônibus e os sistemas de linhas semi-urbanas e rurais asseguraram uma penetração importante no meio rural, até mais que 100 km do centro da grande cidade (RATON, 2012). Em vários países, a implantação do transporte rural privado é uma mudança recente, ligada às estradas e aos portos novos, derivados das políticas públicas nacionais e mesmo internacionais (Programa Sub-Regional de Estradas): os ônibus com ar condicionado são uma pequena revolução (LOMBARD; STECK, 2004); também, o comboio, sistema de transporte instalado no período colonial, pode ter um papel organizador nas novas linhas, quando são renovados por novas linhas e novos equipamentos, como a linha internacional *Abidjan* (Costa de Marfim) – *Ouagadougou* (Burkina Faso) e, através do país, o *Transgabonais Libreville-Franceville*, que serve a numerosos centros rurais.

Na África, as Tecnologias de Informação e Comunicação chegaram depois do fim dos anos 90. Mas, com a falta de energia e vontade dos operadores para alargar a cobertura digital no meio rural foi necessário esperar até 2005 e alguns lugares até 2010 para haver acesso à rede de *internet* de qualidade. Hoje, a situação é muito melhor, mas permanece insuficiente em alguns lugares.

As TICs são um progresso imenso à integração do mundo rural ao espaço nacional e mundial, com o acesso via *internet* às informações. Ademais, possibilita o contato quase permanente com a família distante, emigrada, além de facilitar também a vida profissional do agricultor com apoio para conhecer, por exemplo, os preços do mercado urbano e contatar transportadores e comerciantes para venderem sua produção (BART; LESOURD, 2017).

Figura 2 - *Wi-Fi* da cidade: de graça com *KONEKTA* nas praças, Praça de Assomada com a estátua de Amílcar Cabral



Fonte: Michel Lesourd, 2010.

Figura 3 - *Wi-Fi* do campo: de graça via *KONEKTA*, um carrinho itinerante da Casa do Cidadão



Fonte: Michel Lesourd, 2010.

3.2 Políticas Públicas: o Progresso da Organização e Vida dos Territórios

No início dos anos 2000, a renovação das políticas públicas dos Estados nacionais, orientadas ao desenvolvimento da infraestrutura de transporte e de equipamentos de circulação e comunicação para promover a integração territorial, foi organizado com o apoio e a participação das cooperações bilaterais, particularmente da China e das agências internacionais. Nas áreas da agricultura e água, as cooperações bilaterais têm um papel principal, enquanto as ONG's estão presentes nos projetos pequenos, no qual as associações locais são reforçadas.

As políticas públicas foram muito ativas sobre os problemas de governança, de formação e de capacitação, particularmente para as administrações locais. A revolução digital fez a mesma coisa; houve igualmente o desenvolvimento das mídias, particularmente das cadeias de televisão e rádios rurais, e a criação de programas de debates, desportos e culturais, tanto pelas cadeias estatais como pelas privadas e comunitárias.

Na área política, as reformas da organização político-administrativa regional, iniciadas nos anos 90 do Século XX, e as políticas de descentralização contribuíram para a emergência de responsáveis locais, que frequentemente são ou coexistem com as elites locais, por causa da forte resiliência das hierarquias sociais antigas, mesmo pré-coloniais, mas que desejam muito desenvolver seus territórios, rural ou urbano, ou os dois.

Sem poder falar de “revolução territorial”, o crescimento do papel dos territórios locais foi benéfico: como o território nacional, os locais foram descobertos pelas imagens e mapas, sendo hoje mais conhecidos, inclusive pelo Estado.

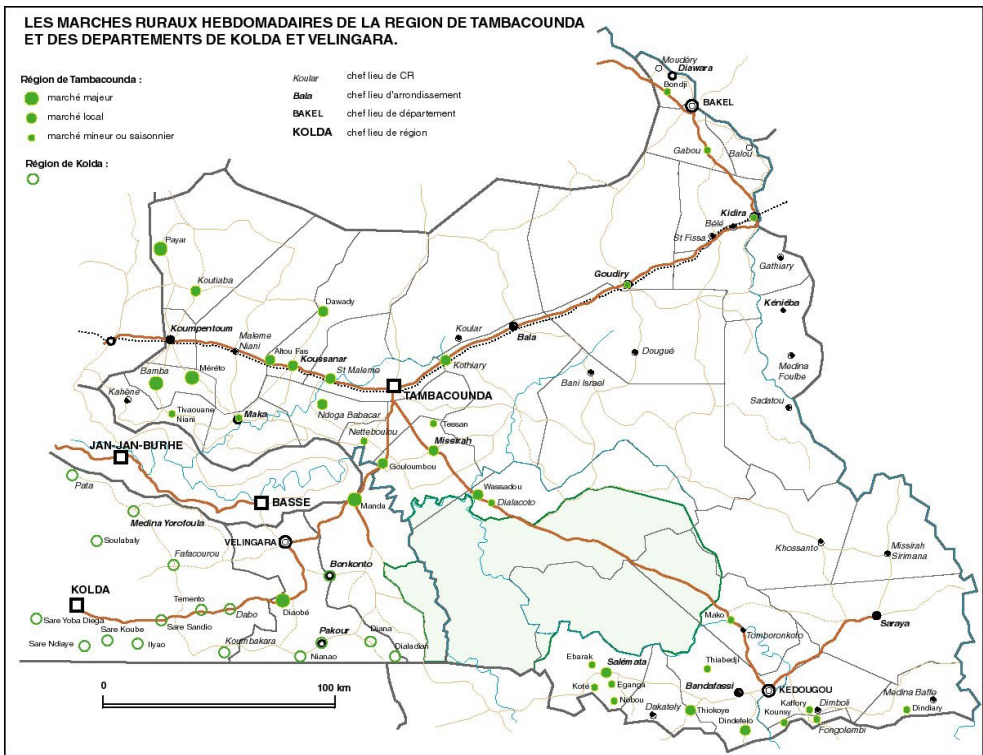
Um outro aspecto da promoção do território é a diversificação dos atores presentes, sobretudo nas sedes municipais e nas aldeias. O Estado e os atores municipais que querem afirmar uma autonomia de decisão são, principalmente, os atores econômicos privados “novos”, como sociedades imobiliárias, várias agências, comerciantes e corretores de serviços; os vários grupos sociais, com a promoção recente de uma “classe média”; os grupos autóctones; as ONG's e associações, atores da sociedade civil local, que têm um papel importante de apoio técnico e financeiro aos atores socioeconômicos “subalternos” (SENA, 2010).

3.3 O Levantamento dos Serviços e o Abastecimento do Campo

Com a abertura rodoviária e dos mercados rurais, o abastecimento de produtos de origem urbana ou importados úteis, como os automóveis, além de ferramentas e utensílios domésticos, promoveram uma “modernidade” a serviço da família, sobretudo da mulher, geralmente pelo trabalho doméstico.

Também, do ponto da vista espacial, as feiras e os mercados rurais semanais, os “*loumos*”, são organizadores do espaço. É um aspecto muito original do vínculo rural-urbano no Senegal e Mali. O *loumo*, uma vez por semana, instala-se num lugar isolado ou no cruzamento de estradas no campo, e funciona como um polo de encontros mais ou menos regulares entre os camponeses, agricultores e criadores e os comerciantes provenientes das cidades ou rurais locais, para comprar, vender e trocar, cada um chegando com a sua possibilidade: carroça, carro, caminhão ou a pé. Também continuam a existir os mercados urbanos quotidianos e a circulação “tradicional” dos vendedores ambulantes em vários circuitos regionais e internacionais, incluindo as cidades-fronteiras das margens.

Figura 4 - Mapa dos *loumos*, mercados rurais semanais. *Tambacounda*



Fonte: Olivier Ninot, Tese, Univ. Rouen, 2003.

Há muito tempo que os produtos da cidade chegam às aldeias mais distantes, como ocorria no período colonial com o comércio geral e os vendedores ambulantes. Hoje, com as estradas modernas, a multiplicação das cidades e centros rurais nas regiões, e as cidades e áreas transfronteiras, os produtos do mundo inteiro podem abastecer cada família do campo. Mas o que aparece depois dos

anos 90 como uma tendência forte, ao menos nos países onde o campo é bem servido por uma rede densa de estradas de terra, é a importância dos produtos alimentares produzidos nas zonas urbanas e consumidos pelos camponeses. Esta situação observada na Costa de Marfim (KOFFI-DIDIA; YAPI-DIAHOU, 2018) revela o papel da agricultura e da criação periurbana especializada das cidades na produção de legumes especializados (condimentos), carne, peixe e produtos alimentares manufaturados (*Cube Maggy*), comprados pelos comerciantes profissionais, transportados e vendidos nos mercados das aldeias, em concorrência com produtos locais. Também, a cidade é um lugar de concentração e estocagem dos produtos comprados na zona rural especializada e redistribuídos numa outra onde são raros. Esta evolução das relações rural-urbano revela a vontade de desenvolver uma economia monetarizada para pagar as despesas fundamentais da escola da criança e de saúde.

3.4 Diversificação e/ou Especialização da Produção Agrícola

O “*vivrier marchand*” e também a estratégia de pluriatividade, multi-espacialidade e emigração (LESOURD, 1997) constituem um “sistema de recursos” característico das estratégias de diversificação econômica das atividades familiares, incluindo a emigração. Um estudo recente mostra, por exemplo, que algumas famílias rurais senegalesas da região de *Nioro* (Rio Senegal) têm três ou quatro tipos de rendimento não agrícola, o que apresenta até 60% do rendimento total da empresa agrícola familiar (MAGRIN; DUBRESSON; NINOT, 2016).

Uma outra estratégia é a especialização produtiva em um produto destinado ao mercado, original ou não, mas novo numa região, como, por exemplo, o desenvolvimento da banana como produto comercial no sudeste do Senegal, uma inovação nesta região, longe de Dakar, estratégia essa baseada na possibilidade de dispor de terrenos próximos ao rio Gâmbia, perto da fronteira Senegal-Gâmbia, com irrigação de bombagem (BADJI, 2017). Vários exemplos poderiam ser apresentados, como o da batata inglesa na região da barragem de *Manantali*, no Mali, vendida nas cidades vizinhas, e o arroz vermelho “tradicional” da África, produzido em Senegal, nas regiões do rio Senegal e de *Casamance*.

Uma outra estratégia, também recente, mas bastante significativa, tem sido produzir para atender a um mercado de nicho. Já existe na América do Sul, Ásia e outras regiões do mundo com muitos produtos alimentares de qualidade, como vinho, aguardente, conservas e doces de frutas vendidos nos mercados nacionais e internacionais. Na África, mesmo se os produtos naturais ou parcialmente transformados são numerosos e de qualidade, a tradição familiar de fazê-los no ambiente doméstico continua a limitar o levantamento da pequena empresa

artesanal e comercial, por exemplo, no setor dos sucos e doces. Mas, depois de uma dezena de anos, com mais consumidores abastados, também uma nova geração formada em gestão e/ou conhecedora de novas técnicas e tecnologias, desenvolve-se, sobretudo no setor alimentar, cadeias e redes de produtor-transformador-comerciante. É o caso também do turismo.

Figura 5 - Produtos alimentares «*di terra*» labelizados por mercado de nicho de Praia, Ilha de Santiago, Cabo Verde



Fonte: Michel Lesourd (2015).

É o caso do “vinho de lava” da Ilha do Fogo, produzido com vinhas plantadas em Chá das Caldeiras, na caldeira do vulcão, aos 1700m de altura. Os camponeses de Chá são associados em duas cooperativas. Com o apoio de uma ONG italiana, é assegurada a qualidade de uma produção diversificada, mas confidencial, de apenas 2000 hl. Os produtores criaram em 2015 uma DOV «Denominação de Origem Voluntária», com a garantia de produção de «um vinho produzido sem irrigação a mais de 1000 metros de altura, com castas tradicionais e 14° de álcool mínimo». Este vinho «normado» e «labelizado», vendido nas cidades do arquipélago, já foi apresentado na feira internacional 2012 de Boston (USA) e apreciado. Mas não foram resolvidos os problemas referentes às quantidades produzidas e aos procedimentos para a exportação, mesmo se a diáspora caboverdeana pode constituir uma rede interessante (LESOURD, 2019).

4 ENTRE CIDADE E CAMPO: DINÂMICA E PROBLEMAS DE UM «ENTRE DOIS»

As metrópoles geram novos espaços em uma espécie de “entre dois” às ligações entre grandes cidades e com cidades menores vizinhas, por meio de várias atividades de produção, comércios e serviços que “fazem” uma região metropolitana. E, entre as cidades, há um espaço rural parcialmente urbanizado, uma transição em direção do “rural longínquo”. Uma periferia na cidade capital é também conectada ao espaço rural.

4.1 Um «Entre Dois» de Mobilidade e Atividade em Transformação Permanente

Este espaço é caracterizado pela mobilidade humana, residencial, profissional, sobretudo comercial, também pelas suas várias atividades: as agrícolas urbanas e periurbanas, com um dos aspectos mais característicos, que é a multiplicação dos terrenos com pequenas explorações hortícolas, criação de aves para produção de ovos, carne e frutas. Também, as redes de transporte/comercialização dos produtos agrícolas.

Vários exemplos de circuitos de comercialização são robustos e úteis, como, no caso do Senegal, do circuito do *sorgo* e do *niebé* (feijão) com redes e cadeia de Senegal e Mali. Também do circuito do leite, organizado pela “*Laiterie du Berger*” no norte do Senegal (MAGRIN; DUBRESSON; NINOT, 2016). Os atores são geralmente gente do campo que trabalham com pessoas da mesma família ou mesma aldeia, imigrados na cidade onde será vendido o produto. É o caso, na Costa do Marfim, do “inhamé dos *Lobi*”, povo do nordeste deste país, que assegura a cadeia, da semente na aldeia até o mercado de *Abidjan*, 600 km mais longe. No Gabão, com fraca organização dos circuitos locais, são os transportadores e comerciantes das Camarões que organizam um transporte internacional a partir das zonas de produção da região de *Douala* e do *Bamileké*.

4.2 Um Turismo Rural Agora Ligado à Cidade

Um aspecto particular deste “Entre dois” é o desenvolvimento de um espaço integrado e funcional, antigamente rural, estruturado com povoados, e onde se organizam serviços especializados de turismo rural ligado a uma cidade próxima importante. É um fenômeno bastante raro nos campos da África, com exceção de algumas zonas litorais ou de montanha, e perto dos grandes parques naturais que oferecem turismo de observação.

Interessante é o caso do levantamento, depois de 2010, do turismo e da promoção do patrimônio natural e cultural rural na ilha de Santo Antão, em Cabo

Verde. A ilha é situada em frente à ilha de São Vicente, com a cidade de Mindelo, capital cultural de Cabo Verde. As duas ilhas são ligadas com dois *ferry-boat*, barcos que fazem a ligação em apenas uma hora.

Figura 6 - Estação rodoviária para servir aldeias da Ilha de Santo Antão. Porto de Porto Novo, esperando o *ferry* São Vicente-Santo Antão



Fonte: Michel Lesourd, 2017.

Os efeitos dessas atividades sobre a economia e o emprego nesta ilha agrícola são positivos: multiplicação das empresas de transporte local, de restaurantes e pousadas, dos guias, como também da produção agrícola local, que pode vender os chamados “produtos orgânicos” com “circuitos curtos” e a subida do volume de frete e do número de passageiros transportados na ligação inter-ilhas entre Porto Novo, cidade principal, e a cidade de Mindelo (São Vicente). É neste contexto turístico que um grupo de produtores da ilha promove o *grogue*, aguardente de cana-de-açúcar, produto orgânico emblemático de Santo Antão, por meio do papel da confraria *Congrog*, muito exigente sobre a qualidade, as normas e o label (LESOURD, 2017a, b).

4.3 Um *Land Grabbing* Rural-Urbano

O açambarcamento (*land grabbing*) sobre as terras urbanas e rurais, agrícolas e «de água», bem como do subsolo, é um fenômeno bastante recente,

e tem se agravado no contexto da economia financeira neoliberal globalizada. É o *land grabbing* bem visível no campo com as enclaves mineradoras e seus efeitos sobre a organização socioespacial nas aldeias. São empresas e espaços controlados pelas empresas mineradoras internacionais que fazem investimentos importantes, estando os Estados e os governos locais sempre interessados em apoiar (GRÉGOIRE; MAGRIN, 2018).

No meio rural, a «fome de terra» do camponês das regiões de densidade forte é um motivo para migrar e instalar-se sobre terras novas disponíveis, de uso pastoral ou agrícola, e sobretudo, nas «terras de água», onde são possível irrigar. Existem conflitos antigos e atuais entre agricultores e criadores para o acesso à água e seu controle. Tais conflitos são reforçados pelas secas mediante o crescimento numérico do gado. Mas hoje são os urbanos, comerciantes, investidores privados e mesmo pescadores estrangeiros que tentam comprar ou alugar terrenos vendidos pelo Estado ou para fazer uma agricultura que complemente seus rendimentos, como no Vale do rio Senegal, no Delta interior do Níger o no Lago Chad.

A contestação desta dinâmica é forte, sobretudo por parte dos agricultores locais que têm o sentimento de estarem sendo «despejados» das terras ancestrais. É particularmente verdade quando são estrangeiros que compram, mas ocorre também de os «emigrados urbanizados» da etnia local comprarem terras e, num contexto da rarefação da terra disponível, serem comparados a «estrangeiros». Mas é também um exemplo da imbricação dos interesses das pessoas e da complementaridade dos espaços da cidade e do campo, um «*continuum*».

O problema no espaço rural longe, mas, sobretudo, próximo das cidades e das metrópoles, é a apropriação recente das terras, como investimento imobiliário privado ou profissional, agrícola, pastoral, artesanal, comercial, sobretudo da parte dos urbanos. A pressão, muito forte, pode ser reforçada pela cobiça de investidores estrangeiros. É o caso das cidades capitais de nível internacional, como Dakar, Bamako, Abidjan. O movimento é antigo, e geralmente nas periferias, aos lados das estradas e nos bairros já servidos por linhas de transporte coletivo, e é acompanhada de especulação parte da burguesia urbana, com o efeito de bloquear as possibilidades dos mais pobres de poder adquirir um terreno (DEMBELÉ, 2017; RATON, 2012).

Neste mercado da terra africana, a desigualdade é forte: poucos podem comprar ou mesmo alugar, sobretudo quando confrontados a uma subida dos preços no contexto da abertura dos mercados. Os pobres da cidade e do campo, os «sem terra» e os pequenos proprietários são geralmente muito prejudicados. Ao mesmo tempo, em várias regiões, o *land grabbing* reativa a problemática étnica. Ao final, as várias atividades são responsáveis por uma grande inequidade fundiária e imobiliária, e acabam contribuindo com a fragmentação das grandes cidades.

4.4 A «Fragmentação» Urbana e Periférica, Risco Territorial

Nas cidades capitais, como Abidjan, Libreville, Dakar e Bamako, com os efeitos da pobreza dos imigrantes e da ausência de meios de transporte nos espaços desenvolvem-se enclaves autóctones, bairros «**étnicos**» e periféricos pobres, várias vezes vítimas da expulsão. Portanto, o risco não seria étnico: o que parece a urgência é a pobreza. Na cidade metrópole de Abidjan, esses bairros pobres **têm** um *déficit* enorme de equipamentos e serviços, com uma população vulnerável, ao contrário dos novos bairros viabilizados, equipados de ruas, com serviços de transporte e de programas de construção de casas e edifícios de nível médio, onde se instala uma «classe média» ao longo da grande estrada da cidade periférica de Bingerville (CHALÉARD, 2014).

4.5 Um «Entre Dois Particular»: o Centro da Cidade e Seus Bairros Periféricos

A gestão de uma cidade implica levar em conta e coordenar o ordenamento territorial para estabelecer a equidade socioterritorial entre os bairros. Mas a gestão é geralmente muito complexa, como pode ser verificado nas cidades africanas, onde é grande a desigualdade entre bairros e são vizinhas a riqueza e a pobreza. É o caso na cidade de Praia, capital da República de Cabo Verde, em termos de habitat e de serviços. Aos riscos naturais característicos do arquipélago saheliano – inundações da estação chuvosa – acrescenta-se a topografia das ribeiras (vales) com encostas fortes entre as achadas (planaltos) de lava. Desde os anos 90, o Estado vem sendo incapaz de controlar o processo de urbanização rápido e desordenado

O fraco poder de compra dos imigrantes favoreceu o desenvolvimento de um *habitat* frágil e medíocre e uma acessibilidade difícil em vários bairros numa cidade de quase 150.000 habitantes, com periferias extremamente estendidas. Só o Platô (centro histórico), uma parte de Achada de Santo Antônio, Bairro Craveiro Lopes, Achadinha, Fazenda e os bairros novos de Loeste, Palmarejo, Cidadela e também São Filipe oferecem boas condições de acesso à água, energia e gestão do lixo.

A instalação clandestina das populações muito vulneráveis continua. Os terrenos para construção são escassos e caros, e elas fazem uma casinha nos setores com um elevado risco hidrológico e topográfico, onde é teoricamente proibido construir. Na cidade de Praia, a vulnerabilidade social «periférica» do norte e leste da cidade se opõem fortemente à relativa facilidade dos habitantes do Platô e, sobretudo, aos mais ricos do oeste da cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo de garantir o abastecimento alimentar das cidades com produtos locais “do campo” e hoje da “periferia” das metrópoles é uma maior contribuição ao “*continuum* rural-urbano”. Portanto, esta atividade apresenta riscos, porque é dependente do mercado local/regional e da possível concorrência de produtos estrangeiros importados. Os problemas de soberania alimentar e também de preocupação ecológica não podem ser resolvidos sem levar em conta o crescimento humano e animal atual, e, na perspectiva de 2050, no contexto de mudança climática no espaço africano.

O crescimento dos serviços e atividades outras que agrícolas, como o turismo no meio rural, e das infraestruturas de circulação e comunicação, são fatores de iniciativas empreendedoras individuais e/ou coletivas, e de mobilidade entre campo e cidade de uma nova geração de jovens mulheres e homens bem formados que querem conservar uma ligação permanente com o espaço de partida, rural ou urbano. É neste “*continuum*” mercado aberto que as novas gerações africanas devem contribuir significativamente ao desenvolvimento. A problemática é de pensar as políticas públicas que podem apoiar os esforços de todos e as iniciativas coletivas para melhorar as condições da vida de cada pessoa.

A mobilidade humana, por razões profissionais, de alojamento ou familiares, ultrapassa uma circulação entre territórios “rural” e “urbano” (ou o inverso): é este espaço de “Entre dois”, de “periferia urbana”, um espaço que pode ser definido como “espaço de mobilidade”, de atividades diversificadas ligadas ou parcialmente distintas da cidade. Parece difícil regular este espaço de mobilidade e limitar a fragmentação espacial das periferias “urbanas”, bem como a falta de políticas públicas e locais de redução da pobreza, favorecendo a criação de empregos e a forte vontade político-administrativa para o alcance da equidade social e territorial.

O *continuum* rural-urbano é caracterizado pela importância da pressão sobre a terra, o desaparecimento progressivo do direito consuetudinário, a mercantilização da terra e a intensificação dos conflitos entre atores. Será complicado para o poder político controlar o mercado aberto de uma terra mercantilizada e fazer respeitar a vontade dos proprietários legitimados, mas também construir e melhorar um direito nacional “misturado”, levando em conta os dois aspectos de um mesmo problema.

A problemática ambiental deve ser considerada como um sistema “misto” de rural e urbano: áreas protegidas, floresta e agricultura urbana, qualidade das águas, luta contra poluição e gestão do lixo (sobretudo urbana) são parte de um mesmo sistema ambiental a gerir. Um imenso desafio, tanto para as políticas públicas como para a participação do cidadão. Há necessidade de adaptar as políticas públicas às

novas realidades, para serem mais úteis e melhorar a equidade social e o bem-estar. O maior problema seria a qualidade da relação entre eficiência humana – saber, saber fazer e trabalho “do baixo” com o da “elite”, e eficácia técnico-administrativa e política ao serviço da Nação? Afinal, como sensibilizar, responsabilizar, priorizar as urgências e organizar o trabalho humano na África do Século XXI?

REFERÊNCIAS

BADJI, S. **Le sud du Sénégal à l'heure de la culture irriguée de la banane**: innovations agricoles et dynamiques territoriales. Thèse de doctorat en Géographie, Université de Paris 1 Panthéon Sorbonne et Université Gaston Berger de Saint-Louis du Sénégal, p. 316, 2017.

BART, F.; LESOURD, M. Développement rural en Afrique tropicale et diffusion du numérique, une approche géographique, dans LAULAN A.-M. (coord.), «Le numérique et le développement des Suds». **Communication, technologies et développement**, n° 5, Janvier, p. 80-95, 2018.

BRUCKMANN, L. **L'intégration des zones inondables dans la gestion de l'eau et le développement de l'irrigation d'une vallée fluviale sahélienne. Le cas des terres de décrue de la moyenne vallée du Sénégal**. Doctorat en Géographie et Environnement de l'Université Paris Diderot (France), p. 595, 2016.

CHALÉARD, J. L. **Métropoles aux Suds. Le défi des périphéries?** Paris: Karthala, p. 441, 2014.

_____. «Les espaces ruraux dans l'Afrique subsaharienne». In: GUIBERT, M.; JEAN, Y. (dir.), **Dynamiques des espaces ruraux dans le monde**, Paris, Armand Colin, p. 201-216, 2011.

_____. **Temps des villes, temps des vivres. L'essor du vivrier marchand en Côte d'Ivoire**. Paris, Karthala, Coll. Hommes et sociétés, p. 661, 1996, 661.

CORMIER-SALEM, M. C. Les dérives des politiques environnementales. Chronique des injustices à l'encontre des cueilleuses de mangrove, dans SANJUAN, T.; LESOURD, M.; TALLET, B. (Sous la dir. de.), **Tropiques, développement et mondialisation. Hommages à Jean-Louis Chaléard**, Paris, L'Harmattan, p. 201-219, 2018.

DUTEURTRE, G.; FAYE, M.D.; DIÈYE, P. N. **L'agriculture sénégalaise à l'épreuve du marché**, Dakar, Paris, ISRA - Karthala, p. 452, 2010.

FAURET, P. **Anthropisation en direction des Parcs Nationaux de Taï et de la Comoé (Côte d'Ivoire: évaluer le risque trypanosomien**, Thèse de doctorat en Géographie, Université Bordeaux Montaigne, p. 337, 2019.

FERREIRA, V. S. **Conflitos e Participação no Uso da Água da Barragem de Poilão, na ilha de Santiago, Cabo Verde**. Tese de doutoramento em Ciências Sociais, Praia, Santiago, Universidade de Cabo Verde (UNI-CV), XV, p. 193, 2014.

FORTES BENCHIMOL, C. **Aménagement des espaces insulaires et Biodiversité: la gestion des aires protégées littorales et marines au Cap Vert**. Thèse de Doctorat en Géographie, Université de Rouen (France), 2012, 520 p. (2 tomes, T1: 388 p., T2:132 p.)

GALLAIS, J. **Hommes du Sahel. Espaces-Temps et Pouvoirs, Le Delta intérieur du Niger 1960-1980**, Paris, Flammarion, p. 289, 1984.

GRÉGOIRE, E.; MAGRIN G. Des mines entre villes et campagnes. Un autre regard sur le boom extractif ouest-africain, 2000-2015. In: SANJUAN, T.; LESOURD, M.; TALLET, B. (Sous la dir. de.), **Tropiques, développement et mondialisation. Hommages à Jean-Louis Chaléard**, Paris, L'Harmattan, p. 165-180, 2018.

GRÉGOIRE, E.; KOBIANÉ, J.F.; LANGE M.F. (éd.). **L'État réhabilité en Afrique. Réinventer les politiques publiques à l'ère néolibérale**, Paris, Karthala, p. 355, 2018.

GUENGANT, J.P. La forte croissance démographique de l'Afrique: atout ou handicap? **Alternatives internationales**, p.7-14, mars-avril 2018.

KOFFI-DIDIA, A. M.; YAPI-DIAHOU, A. Quand la ville nourrit le village. Une géographie inversée des rapports villes-campagnes au sud du Sahara, in: SANJUAN T.; LESOURD, M.; TALLET, B. (Sous la dir. de.). **Tropiques, développement et mondialisation. Hommages à Jean-Louis Chaléard**, Paris, L'Harmattan, p. 85-97, 2018.

LASSAILLY-JACOB, V. Nouvelles dynamiques migratoires. In: POURTIER, R. (coord.) **Bulletin de l'Association des Géographes Français, 1960-2010: un demi-siècle de mutations africaines**, p. 26-39, mars 2010.

LESOURD, M. Le vin de lave de l'île de Fogo. Entre curiosité tropicale et marketing international. In: CORNOT, Danielle; POUZENC, Michaël (coord.), **Vin et Métissages**, Presses Universitaires du Midi, Coll. In Vino Varietas Libris, v. 2, Toulouse, sous presse, 2019.

_____. **En Atlantique, dans le parfum du grogú**: la valorisation de la canne à sucre aux îles du Cap-Vert, Caravelle, Canne à sucre en Caraïbe. Héritages et recompositions, 109, Presses Universitaires du Midi, p. 91-108, 2017a.

_____. À l'ombre des *resorts*, l'essor du tourisme rural aux îles du Cap-Vert: une chance pour les îles. AGPS, Salignac-Eyvigues (Dordogne). **Cahiers Géographiques du Salignacois** n. 7, p. 98-110, 2017b.

_____. Développement des TIC et dialogue citoyen-État en Afrique. L'exemple de la République du Cap-Vert. Colloque International Communication électronique, Cultures et Identités, 11-12-13 juin 2014, CECI, Le Havre, Dépt. Information et Communication de l'IUT du Havre et l'UMR IDEES/CIRTAI (Université du Havre, France). In: ZLITNI, S.; LIÉNARD, F.; DULA, D.; CRUMIÈRE, C. (Coord.), **Actes**. p. 467-474, 2014.

_____. Les NTIC au Cap-Vert. Des médias à l'avènement d'une société de l'information? In: **Lusotopie «Médias, pouvoir et identités»**, CEAN/Karthala, p. 337-361, 2004.

_____. **L'Afrique. Vulnérabilité et défis**. Nantes, Editions du Temps, coll. Questions de géographie, p. 448, 2003a.

_____. L'archipel rural africain en mouvement. In: ORSTOM, J. M.; GASTELLU, J.; MARCHAL, Y. eds.). **La ruralité dans les pays du Sud à la fin du XXème siècle**, Paris, p. 363-378, 1997.

_____. **Etat et Société aux Iles du Cap-Vert**. Ed. Karthala, Paris, p. 520, 1996.

LOMBARD, J.; STECK, B. (eds.). Transports aux Suds. Pouvoirs, lieux et liens. **Autrepart**, N° 32, Paris, Armand Colin-IRD, p. 203, 2004.

MAGRIN, G.; DUBRESSON, A.; NINOT, O. **Atlas de l'Afrique**. Paris, Autrement, p. 96, 2016.

MBOUMBA BOUSSOUGOU, L. **L'approvisionnement alimentaire de la ville de Libreville au Gabon**. Thèse de Doctorat en Géographie de l'Université de Rouen (France), p. 390, 2016.

MONTEIRO, S.; CUNHA, L.; FREIRE, G. S. Risques naturels, aléas, vulnérabilités: le cas de la ville de Praia (Cap-Vert), in: L'archipel du Cap-Vert: risques, géopatrimoine et sociétés. **Dynamiques environnementales**, n. 37, p. 55-67, 2016.

MOUKEGNY-SIKA, C. **Nouvelles sociologie et économie de l'environnement au Gabon. Enjeux et incidences sociaux**. Thèse de doctorat de Sociologie, Univ. Omar Bongo de Libreville (Gabon), p. 312, 2018.

NASCIMENTO, J. da Rocha. **Gestion intégrée de l'eau et développement durable. Le cas du Cap-Vert.** Thèse de doctorat en géographie, Mont-Saint-Aignan, Université de Rouen Normandie, p. 545, 2017.

RATON, G. **Les foires au Mali, de l'approvisionnement urbain à l'organisation de l'espace rural. Le cas de la périphérie de Bamako.** Université de Paris 1 Panthéon Sorbonne, thèse de doctorat, p. 413, 2012.

SANJUAN, T.; LESOURD, M.; TALLET, B. **Tropiques, développement et mondialisation. Hommages à Jean-Louis Chaléard,** Paris, L'Harmattan, p. 374, 2018.

SENA, F. C. Gonçalves de. **Associativismo e Desenvolvimento. Contribuição das Associações Rurais do Interior da Ilha de Santiago no Desenvolvimento de Cabo Verde:** O Associativismo como alternativa de Desenvolvimento Local e Sustentabilidade Social. Tese de Mestrado em Administração Pública, Praia, Santiago, Universidade de Cabo Verde (UNI-CV), IX, p. 86, 2010.

SIDIBE, M. Les migrants saloum-saloum de la forêt classée de Pata (Sénégal). De l'installation différentielle au redéploiement spatio-économique. In: LESOURD, M. (Coord.), **L'Afrique. Vulnérabilité et défis,** Nantes, Editions du temps, p. 199-217, 2003.

RELAÇÕES ENTRE O URBANO E O RURAL: ANÁLISE DA PRÁTICA DA AGRICULTURA URBANA EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BA/BRASIL

*Fernanda Viana de Alcântara*¹
*Antonio Francisco Silva Correia*²
*Lucas Aguiar Tomaz Ferreira*³
*Mateus Costa Santos*⁴

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas no Brasil, em relação aos espaços urbanos e rurais, vêm ao longo dos anos se materializando em escala territorial, e a complexidade de todo esse processo também se intensifica. Ainda que os estudos busquem de forma criteriosa compreender e analisar este processo, por meio, inclusive, da utilização do estudo por regiões, entender os processos e fenômenos não tem sido tarefa fácil.

Nesta perspectiva, a regionalização por meio da organização dos chamados Territórios e, em particular, Territórios de Identidade, no caso da Bahia/Brasil, gerou a constituição de 27 territórios no estado. Dentre estes merecem atenção neste trabalho, o Território de Identidade Sudoeste Baiano - TSB, que possui grande extensão, com 26.809,99 km², e é composto por 24 municípios, sendo eles: Anagé, Aracatu, Barra do Choça, Belo Campo, Bom Jesus da Serra, Caetanos, Cândido Sales, Caraibas, Condeúba, Cordeiros, Encruzilhada, Guajerú, Jacaraci, Licínio de Almeida, Maetinga, Mirante, Mortugaba, Piripá, Planalto, Poções, Presidente Jânio Quadros, Ribeirão do Largo, Tremedal e Vitória da Conquista. (Figura 1).

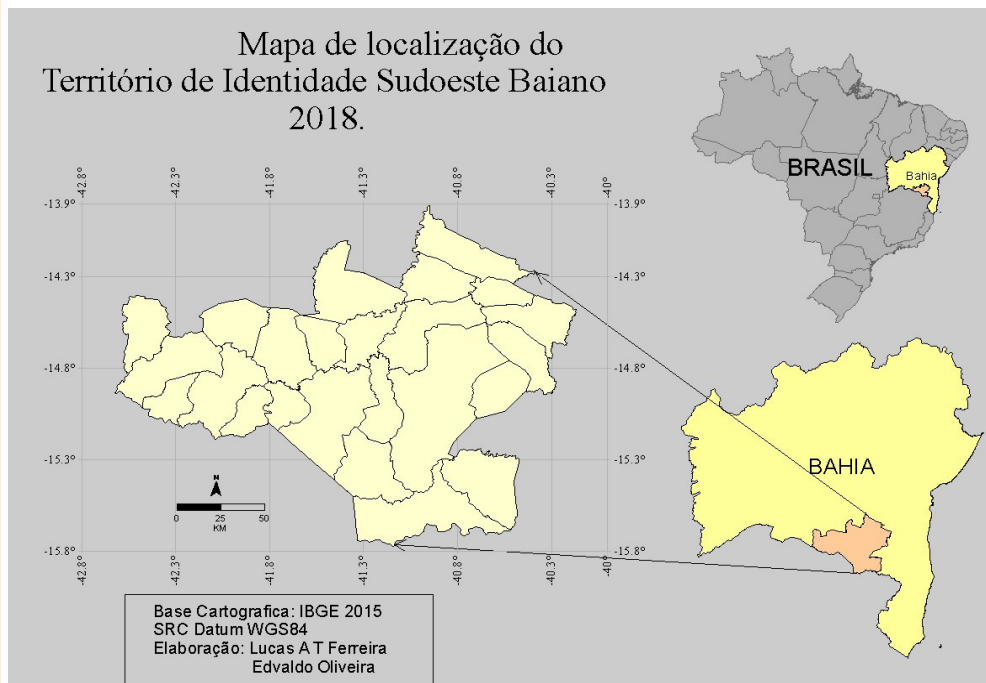
¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGeo) da UESB, Brasil.

² Graduado em Geografia pela UESB, Brasil.

³ Graduado em Geografia pela UESB, Brasil.

⁴ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGeo) da UESB, Brasil.

Figura 1 – Mapa de localização do Território de Identidade Sudoeste Baiano 2018



Observa-se que Vitória da Conquista é o maior município do TSB, sendo o terceiro maior do estado da Bahia, e exerce uma função polarizadora no Território Sudoeste Baiano; localiza-se numa posição de entroncamento rodoviário, derivada da presença, principalmente, da BR-116, da BA-262 e da BA-415. Essa localização, segundo Ferraz (2001. p.21), “favoreceu o desenvolvimento econômico da cidade, que assume importante papel de eixo de circulação no estado da Bahia e também de ponto de articulação entre a região nordestina e o centro sul brasileiro”. A posição geográfica da cidade além da influência econômica exerceu também papel importante para o desenvolvimento da unidade urbana em si.

O desenvolvimento da cidade se estendeu ao longo do tempo. A partir da década de 1940, o processo de expansão da área urbana foi se acentuando de maneira contínua e culminou com o crescimento da população urbana que persistiu nas décadas seguintes. Mas foi a partir da década de 1980 que o desenvolvimento do espaço urbano de Vitória da Conquista atingiu um índice mais elevado.

Nessa lógica de expansão urbana, na cidade de Vitória da Conquista-BA/ Brasil formou-se uma espécie de polo regional, sobretudo em setores de saúde, educação, comércio e serviços. Segundo dados do IBGE, no ano de 2010, o município possuía uma população de 306.866 pessoas, e para o ano de 2017, a população estimada do município era de 348.718 habitantes.

[...] a urbanização não é apenas um fenômeno social, ou econômico, ou político, mas também um fenômeno espacial. Como toda e qualquer outra forma de repartição no espaço, é dependente da maneira como os instrumentos de trabalho e os fatores de produção se distribuem. Há, portanto, uma relação de causa e efeito recíprocos entre a cidade como ela se organiza materialmente, e a urbanização, como ela se faz (SANTOS, 2009c, apud WANDSCHEER, 2015, p. 19).

O processo de urbanização e de expansão da cidade abrange, além dos fatores sociais, econômicos e culturais, a questão espacial. O espaço urbano de Vitória da Conquista vem passando por grandes transformações ao longo das últimas décadas, principalmente, na infraestrutura e na expansão da área urbana. A demanda por moradia fez com que ocorresse uma “explosão” de novos loteamentos, novos bairros e/ou conjuntos habitacionais que, em sua maioria, estão localizados em áreas afastadas do centro, no entorno da cidade.

É importante destacar que as áreas utilizadas para implantação desses novos empreendimentos urbanos, algumas vezes, são espaços utilizado para outras finalidades, como a produção agrícola e a criação de animais, por exemplo, e mesmo sendo incorporado ao urbano é comum verificar a presença das atividades agrícolas que revelam a interdependência entre o rural e o urbano.

A Figura 2 demonstra a relação entre o rural e o urbano no mesmo espaço/ tempo, no perímetro urbano de Vitória da Conquista por meio do cultivo de hortaliças e legumes na horta comunitária do Loteamento Vila América.

Nesse contexto, há uma nova configuração do urbano, em que o uso do espaço não fica restrito às atividades comuns aos centros urbanos, como moradia, comércio, serviços, lazer, entre outros. Abre-se espaço para a inserção, desenvolvimento de novas atividades, novos costumes, como a prática da Agricultura Urbana (AU), que é uma realidade em Vitória da Conquista.

Figura 2 - Horta comunitária do loteamento Vila América – Vitória da Conquista/BA, 2018



Fonte: Trabalho de campo, novembro, 2018.

AGRICULTURA URBANA EM VITÓRIA DA CONQUISTA – BA/BRASIL

A agricultura urbana se constitui como importante fator no processo de construção das cidades, porém, durante muito tempo essa atividade não era reconhecida e/ou sequer mencionada, junto aos pesquisadores do espaço urbano,

bem como dos estudos ambientais. Até a década de 1970, aproximadamente, a cidade (urbano) era compreendida como vetor para a degradação ambiental, como afirma Coutinho:

Até meados da década de 1970, os movimentos ambientalistas hostilizaram as cidades. As análises ambientais, especificamente as pesquisas ecológicas, tenderam a centrar os estudos nos processos naturais e biológicos, colocando de fora estudos ecológicos em áreas urbanas. A cidade era compreendida como elemento consumidor de recursos naturais e degradador do ambiente natural. (COUTINHO, 2010, p. 46).

Segundo a autora, mesmo com o intenso processo de expansão das cidades e do crescimento da população urbana no Brasil, o espaço urbano não se constitui apenas de espaços construídos e de atividades exclusivamente urbanas; outras práticas, como é o caso da AU, uma atividade inserida na nova configuração espacial das cidades brasileiras e tem-se revelado “como uma atividade produtiva e interativa que rebate a idéia predominante de que área urbana não-construída é sinônimo de área ociosa”, (COUTINHO, 2010, p. 49). Nesse contexto, as áreas consideradas ociosas, de acordo às práticas tipicamente urbanas, por meio da AU, a essas são atribuídas novas funções socioeconômicas, como a produção de alimentos e geração de renda.

Em Vitória da Conquista é comum o registro de espaços com a prática de algum tipo de atividades agrícola no perímetro urbano, no entanto, o termo Agricultura Urbana (AU) ainda é pouco utilizado, tanto pelas pessoas envolvidas com a atividade, quanto por parte do poder público municipal, de acordo com as informações obtidas por meio do trabalho de campo, por meio de observação, entrevistas, etc.

Foi possível identificar que as hortas comunitárias dos loteamentos Jardim Valéria, Kadija, Recanto das Águas e Vila América estão entre os principais espaços utilizados para a prática da AU, no perímetro intraurbano de Vitória da Conquista/BA.

Em muitas cidades brasileiras há algum tempo vem sendo implantados projetos e políticas públicas de apoio à agricultura urbana, como Belo Horizonte, por exemplo, segundo Coutinho (2010), implantou no ano de 2008, o projeto chamado Jardim Produtivo, considerado um projeto piloto para a prática da AU, em área pública em Belo Horizonte/Brasil. Para a autora:

O Projeto Jardim Produtivo enfoca a dimensão ecológica da agricultura urbana e obteve resultados positivos, como a melhoria na saúde, a promoção de segurança alimentar e a produção de uma cidade ecológica. (COUTINHO, 2010, p. 78).

Com base nos estudos apresentados, a agricultura urbana tem interferido no auxílio à segurança alimentar e nutricional das pessoas envolvidas no cultivo e produção de alimentos no espaço urbano, visto que este é o principal objetivo dos atores que promovem e incentivam o desenvolvimento da AU.

Em relação ao poder público, foi verificado que em Vitória da Conquista não existem projetos e/ou políticas públicas direcionado, especificamente, à agricultura urbana. Na cidade, o único órgão responsável por oferecer suporte aos produtores urbanos das hortas comunitárias é a Coordenação de Segurança Alimentar, órgão vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Social do município.

Em entrevista com o coordenador de Segurança Alimentar, da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (PMVC), foram realizados alguns questionamentos. O primeiro ponto foi identificar se a administração municipal tem conhecimento da prática da AU. Segundo o Coordenador, o poder público local tem conhecimento da prática de atividades, inclusive sabe da presença das hortas comunitárias, unicamente, e afirma que o órgão oferece apoio técnico aos participantes.

Outro item abordado foi a importância da agricultura urbana na formação do espaço urbano. Nessa questão, o mesmo Coordenador deixou claro que a segurança alimentar e nutricional está em primeiro lugar. No entanto, destacou outros pontos como ocupação, geração de renda e inclusão social, melhorando as condições de vida das pessoas.

Figura 3 - Horta comunitária do loteamento Jardim Valéria – Vitória da Conquista/BA, 2018



Fonte: Trabalho de campo, novembro de 2018.

Ao ser questionado sobre a relação das práticas da agricultura urbana, no caso, as hortas comunitárias e o meio ambiente, ele destacou que o uso e manutenção (cerca, limpeza, etc.), por parte dos trabalhadores das hortas, evitam que esses terrenos fiquem abandonados, acumulando lixo e sujeira, de modo geral; o que poderia ser um transtorno para a população local.

Mesmo com o conhecimento da atividade de AU e verificação dos benefícios de sua realização, não foi registrada nenhuma política ou ação mais específica destinada à agricultura urbana na cidade. Em 13 de julho de 2017, o Prefeito Municipal de Vitória da Conquista sancionou a Lei nº 2.159/2017, que autoriza a criação do Programa de Aproveitamento de Terrenos Baldios, destinados ao cultivo de hortaliças em geral.

Para tanto, deve ser assinado um acordo envolvendo a PMVC, a pessoa interessada em cultivar no terreno e o proprietário do imóvel; este, por sua vez, receberá como benefício um desconto no Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU), conforme se observa nos artigos da Lei⁵, a seguir:

Art. 1º Fica autorizado o Poder Executivo Municipal a criar o Programa de Aproveitamento de Terrenos Baldios, que consiste em autorização do uso dos mesmos para o cultivo de hortaliças em geral.

Art. 2º A Prefeitura Municipal receberá a inscrição dos terrenos baldios e distribuirá as áreas entre os pretendentes, previamente inscritos.

Art. 3º Terá direito a inscrever-se no Programa, todos os cidadãos residentes no município, vedado a inscrição de mais de um membro da mesma família.

Parágrafo Único. A área contemplada não poderá exceder um módulo de 400 m².

Art. 4º No contrato entre a Prefeitura e o beneficiário deverão constar os seguintes deveres:

I - providenciar o cercamento da área;

II - manter a área limpa;

III - prevenir a erosão do solo;

IV - em caso da comercialização da produção excedente, somente poderá ser feita nos limites do Município;

⁵ Lei nº 2.159, de 13 de julho de 2017: Autoriza a criação do Programa de Aproveitamento de Terrenos Baldios em Vitória da conquista. Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista – BA. Diário Oficial do Município, 14 de julho de 2017.

V - o compromisso de devolução da área até o prazo de 06 (seis) meses a contar do pedido, prorrogáveis por mais 06 (seis) meses, se constatada a necessidade de colheita.

Parágrafo único. O não cumprimento dos deveres incorrerá na exclusão do beneficiário do programa.

Em visita realizada a Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, verificou-se que o projeto para aproveitamento dos terrenos baldios, para utilização no desenvolvimento da agricultura urbana ainda passa pelo processo de consolidação. Não há definições exatas para o funcionamento do projeto.

Ainda a respeito das ações do poder público, constatou-se que a PMVC cedeu terrenos para a implantação das hortas, visto que as quatro hortas comunitárias se encontram em área pública. A área utilizada para o plantio é de 5.040m² na horta do loteamento Jardim Valéria; Kadija 6.200m²; Vila América 4.200m²; e na horta do loteamento Recantos das Águas a área utilizada atualmente possui aproximadamente 3.500 m². Nesta última não foi informado o tamanho total do terreno, apenas da área utilizada pelos agricultores urbanos no momento.

De acordo com o representante da PMVC, o município auxilia na manutenção do espaço e de itens como bomba hidráulica, rede elétrica e abastecimento de água, que ocorre principalmente nos períodos de estiagem (seca), em que a água captada de cisterna, como na horta do Kadija, por exemplo, não é suficiente para manter a produção. O abastecimento é feito por carros pipa, quando necessário.

No entanto, em relação ao suporte oferecido pela PMVC, das 25 pessoas que responderam ao questionário, 22 disseram que este deixa a desejar. Os principais itens destacados como aspectos de insatisfação foram: a falta de apoio técnico e/ou capacitação para aperfeiçoar as formas de cultivo/produção; o auxílio na realização de serviços, como limpeza dos terrenos e manutenção das cercas; e a distribuição de mudas e adubos utilizados na produção.

No espaço intraurbano de Vitória da Conquista, além das hortas comunitárias, observam-se diversas formas de cultivo, ou seja, de agricultores urbanos, que vão desde as plantações em quintais de casa, sacadas e até mesmo cultivo de hortaliças e plantas medicinais em caqueiros.

As formas de cultivos e o destino da produção estão relacionados a alguns fatores, como o local de produção (área), aspectos socioeconômicos e culturais dos agricultores urbanos, pois a AU pode ser praticada com fins terapêuticos, como, por exemplo, em centros de recuperação, hospitais, etc.; culturais, em que as pessoas envolvidas fazem porque gostam e/ou com fins econômicos, visando a geração de renda, por meio da comercialização da produção, entre outras formas.

[...] a agricultura urbana é meio de sobrevivência tanto dos “camponeses desterrados” quanto dos “operários pobres”.

“Famílias de trabalhadores nas metrópoles, diante da cidade que tudo lhes nega, tramam processos, traçam novos caminhos, reinventam caminhos, fazem da agricultura um modo de vida” (MOREIRA, 2008 apud COUTINHO, 2010, p. 50).

Em Vitória da Conquista/BA, principalmente nos bairros em que a população é menos favorecida economicamente, a AU algumas vezes se tornou a única fonte de renda, um meio de sobrevivência para muitas pessoas, como observado junto aos agricultores urbanos das hortas comunitárias.

HORTAS COMUNITÁRIAS EM VITÓRIA DA CONQUISTA – BA/BRASIL: UMA REALIDADE NA RESSIGNIFICAÇÃO DO ESPAÇO URBANO

A horta comunitária é uma forma de organização social e também a prática de trabalho voluntário, com a qual ninguém recebe um valor fixo pelo trabalho realizado. Em Vitória da Conquista/BA, as hortas comunitárias são fundamentais para a prática da agricultura urbana no perímetro intraurbano da cidade. Segundo Wandscheer, esta é uma atividade que:

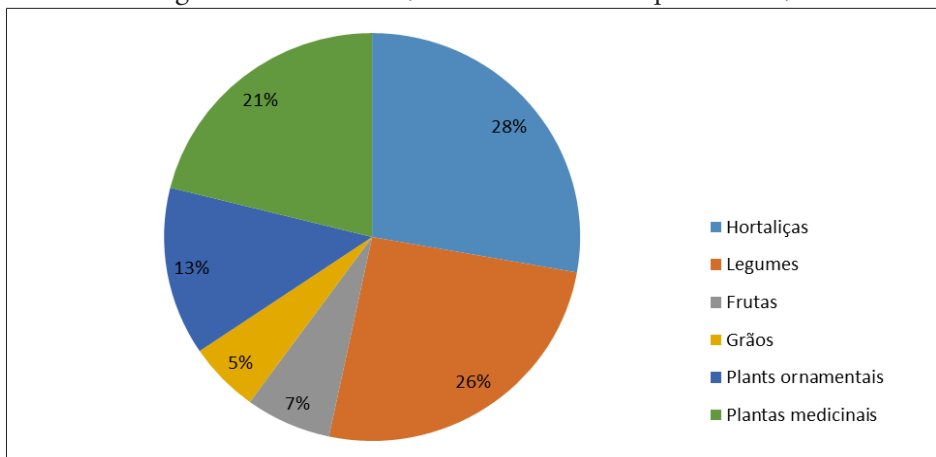
[...] costuma dirigir-se a produtores de baixa renda, atuando de forma a buscar em espaços limitados, melhorias alimentares que se materializam praticamente em alimentos, salvo algumas exceções. Tal iniciativa possibilita maior possibilidade de sucesso, uma vez que agrupados, os produtores passam a ter mais (e melhor) acesso a insumos, crédito e outros serviços de assessoramento e capacitação que possam auxiliá-los (WANDSCHEER, 2015, p. 38).

A pesquisa foi realizada especialmente em quatro hortas comunitárias, todas situadas em terreno de propriedade pública e estão localizados nos loteamentos Kadija, Jardim Valéria, Recanto das Águas e Vila América. Segundo dados obtidos junto à Coordenação de Segurança Alimentar do município são aproximadamente cem famílias cadastradas e que participam das atividades trabalhando nas hortas.

Durante o trabalho de campo foram realizadas visitas a todas as hortas comunitárias para entender a dinâmica da agricultura urbana e os rebatimentos dessa atividade na construção do espaço urbano e na vida das pessoas envolvidas, por meio da aplicação de questionário, diálogos, anotações e registros.

Verificou-se que os produtos cultivados são hortaliças, folhosas em geral, legumes, algumas árvores frutíferas, grãos, ervas medicinais e plantas ornamentais. Dentre estas, as mais populares são, respectivamente, as hortaliças, cultivadas por todos os agricultores urbanos em questão, os legumes e as plantas medicinais.

Gráfico 1 - Produtos cultivados nas hortas dos loteamentos Jardim Valéria, Kadija, Recanto das Águas e Vila América, em Vitória da Conquista – BA, 2018



Fonte: Trabalho de campo, Novembro de 2018.

Em todas as áreas visitadas, os terrenos são divididos por lotes entre as famílias cadastradas para trabalhar na horta. O tamanho do lote depende do tamanho da área utilizada para implantação da horta e do número de famílias inscritas. Cada família possui o seu espaço e decide o que produzir em seu lote, desde que esteja de acordo com as normas de cooperação, de boa convivência e a viabilidade de produção no local que envolve, principalmente, espaço necessário para o cultivo, tempo de produção e mercado comercial.

O cultivo de milho e feijão, por exemplo, depende de uma área maior, o que torna inviável a produção nas hortas dos loteamentos Kadija, Jardim Valéria e Vila América, e viável apenas na horta do loteamento Recanto das Águas, que dispõe tanto de espaço como de água em abundância para irrigação.

A partir dos diálogos com os agricultores urbanos, foi possível constatar que cada horta possui um líder, pessoa responsável pela organização, mediação entre os membros do grupo e resolver possíveis conflitos, que, segundo relatos, acontecem com certa frequência entre os trabalhadores nas hortas; e buscar apoio junto ao poder público, por exemplo, para resolver as demandas da horta comunitária.

A produção é destinada, principalmente, ao consumo das famílias, e o excedente da produção é comercializado em feiras livres, mercado, em casa e diretamente na horta. Quando há a comercialização, esta pode ocorrer tanto no varejo quanto a venda dos lotes completos; ou seja, é estipulado um valor pelo lote (variando em torno de R\$100,00 a R\$200,00 uma leira) de alface, de coentro, por exemplo. Esta modalidade é a mais utilizada entre os entrevistados.

A Figura 4 apresenta as leiras de alface e de coentro cultivadas e comercializadas pelos produtores urbanos da horta comunitária do loteamento Jardim Valéria.

Figura 4 - Horta comunitária do loteamento Jardim Valéria – Vitória da Conquista, 2018



Fonte: Trabalho de campo, Novembro de 2018.

Vale destacar que em Vitória da Conquista apenas os produtores urbanos do loteamento Recanto das Águas são os únicos que conseguem vender a produção para a

Prefeitura, por meio do Programa de Aquisição de Alimentos⁶ (PAA). Os produtos são adquiridos, via Edital de compra, diretamente com os produtores e utilizados no preparo e/ou servidos na merenda escolar, para os alunos das escolas públicas do município.

Os produtores do Recanto das Águas só conseguem acesso a esse mercado e realizar a venda da produção diretamente para a Prefeitura pelo PAA, porque, apesar de estarem produzindo em área urbana, estão inclusos no Programa de apoio à agricultura familiar e possuem a Declaração de Aptidão ao Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar⁷ (DAP).

A Figura da horta comunitária do loteamento Recanto das Águas destaca o cultivo de banana, milho e feijão. Como mencionado, essa é a única, entre as quatro hortas comunitárias de Vitória da Conquista, que apresenta esse tipo de cultivo (produção de grãos).

Figura 5 - Horta comunitária do loteamento Recanto das Águas: cultivo de banana, feijão e milho – Vitória da Conquista/BA, 2018



Fonte: Trabalho de campo, Novembro de 2018.

⁶ O Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) é uma ação do Governo Federal para colaborar com o enfrentamento da fome e da pobreza no Brasil e, ao mesmo tempo, fortalecer a agricultura familiar. Para isso, o Programa utiliza mecanismos de comercialização que favorecem a aquisição direta de produtos de agricultores familiares ou de suas organizações, estimulando os processos de agregação de valor à produção (MDS).

⁷ A Declaração de Aptidão ao Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (DAP) é o documento de identificação da agricultura familiar e pode ser obtido tanto pelo agricultor ou agricultora familiar quanto por empreendimentos familiares rurais, como associações, cooperativas, agroindústrias. (MDS).

A diversificação de cultivos é uma das alternativas utilizadas pelos agricultores urbanos para conseguir manter e/ou até mesmo aumentar a renda durante todo o ano, visto que algumas culturas têm a produção limitada em determinados períodos, estações do ano, como as hortaliças, por exemplo.

Na horta do loteamento Kadija, alguns agricultores, além das tradicionais hortaliças, legumes e plantas medicinais, investem no cultivo de flores e plantas ornamentais, como pode ser observado na Figura 6.

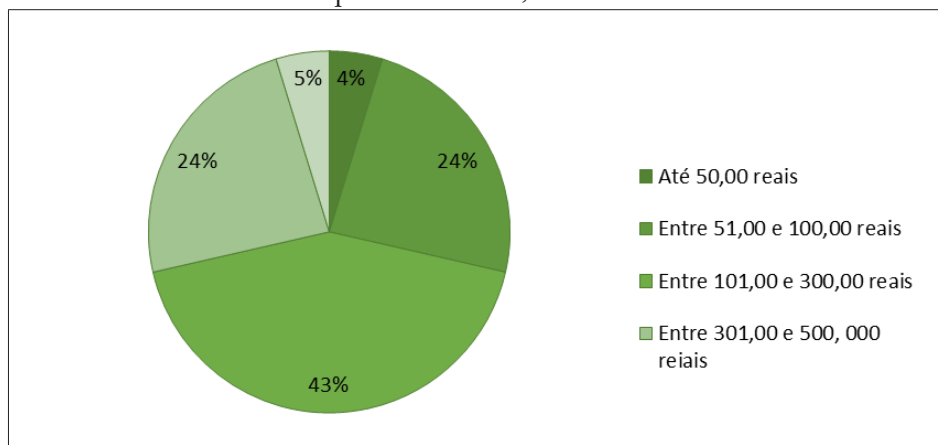
Figura 6 - Horta comunitária do loteamento Kadija: cultivo de ervas medicinais e plantas ornamentais – Vitória da Conquista/BA/Brasil, 2017



Fonte: Trabalho de campo, Novembro de 2018.

A renda mensal estimada, gerada pela agricultura urbana para as famílias que trabalham nas hortas comunitárias dos loteamentos Jardim Valéria, Kadija, Recanto das Águas e Vila América varia de R\$ 50,00 a R\$ 500,00, por meio da comercialização da produção. De acordo com as informações obtidas pela aplicação dos questionários, como mencionado, esta constitui a única fonte de renda para a maioria das pessoas que trabalha nas hortas comunitárias. As que possuem outra renda são aposentados e/ou pensionistas, como pode ser analisado no Gráfico 2:

Gráfico 2 - Renda mensal estimada em Reais, gerada pela prática da Agricultura Urbana em Vitória da Conquista/BA/Brasil, 2018

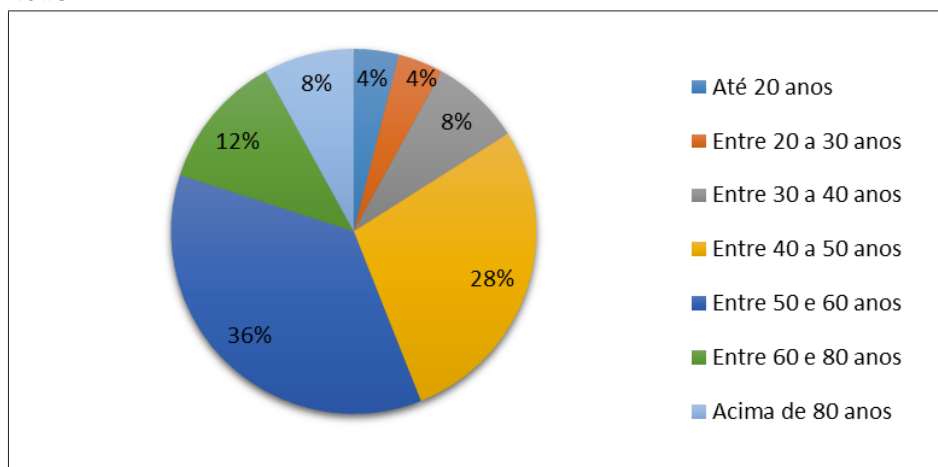


Fonte: Trabalho de campo, Novembro de 2018.

No que diz respeito ao perfil dos agricultores urbanos, analisou-se o nível de escolaridade do grupo pesquisado e foi possível verificar que mais de 50% por cento dos entrevistados não concluíram o Ensino Fundamental, e em torno de 25% (vinte e cinco por cento) se declararam analfabetos.

Outro item analisado, sobre o perfil dos trabalhadores da AU, na área de estudo, foi em relação à faixa etária, em que se observou uma significativa variação, com registros de pessoas de idades entre 19 e 84 anos.

Gráfico 3 - Faixa etária dos agricultores urbanos em Vitória da Conquista/BA, 2018



Fonte: Trabalho de campo, Novembro de 2018.

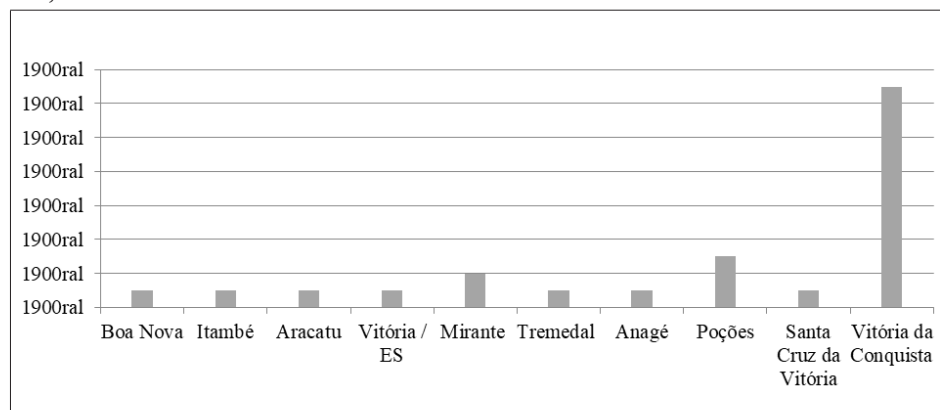
Neste aspecto, chamou a atenção o registro da presença de duas senhoras com mais de oitenta (80) anos de idade que, mesmo beneficiárias da aposentadoria, continuam trabalhando e cultivando (hortaliças, legumes e plantas medicinais) na horta comunitária do loteamento Kadija.

Em diálogo com ambas, durante o trabalho de campo, questionou-se por que continuam trabalhando e a resposta foi: que praticam a AU há mais de 20 anos e que gostam de plantar e produzir o próprio alimento. Outro fator mencionado foi a convivência com as outras pessoas, isto é, as relações de amizade, o bate-papo e, conseqüentemente, a descontração por meio do convívio diário com os(as) amigos(as). Fato que reforça, também, o papel da agricultura urbana como meio de interação social entre os membros da comunidade/bairro.

Ao analisar a produção agrícola no espaço urbano, como resultante também do processo de interação dos espaços urbano e rural, buscou-se verificar a origem dos produtores urbanos, e em alguns casos, há de fato uma espécie de necessidade para os migrantes de levar algumas atividades, normalmente desenvolvidas no espaço rural, como a prática da agricultura, para o espaço urbano.

Estas pessoas buscam meios de reproduzir seus costumes neste espaço; no entanto, convém investigar como essa situação ocorre em Vitória da Conquista. Registrou-se que a AU na cidade é praticada tanto por pessoas de origem rural quanto urbana. Das 25 (vinte cinco) pessoas que responderam ao questionário, 11 (onze) têm origem rural e 14 (quatorze) nasceram e vivem, até os dias atuais, na cidade. Nesse contexto, a agricultura urbana é praticada tanto por meio da reprodução e/ou manutenção dos costumes quanto para atender à necessidade de produção de alimento e geração de renda. O Gráfico 4 mostra a cidade de origem dos agricultores urbanos das hortas comunitárias.

Gráfico 4 - Cidade de origem dos agricultores urbanos em Vitória da Conquista/BA, 2018

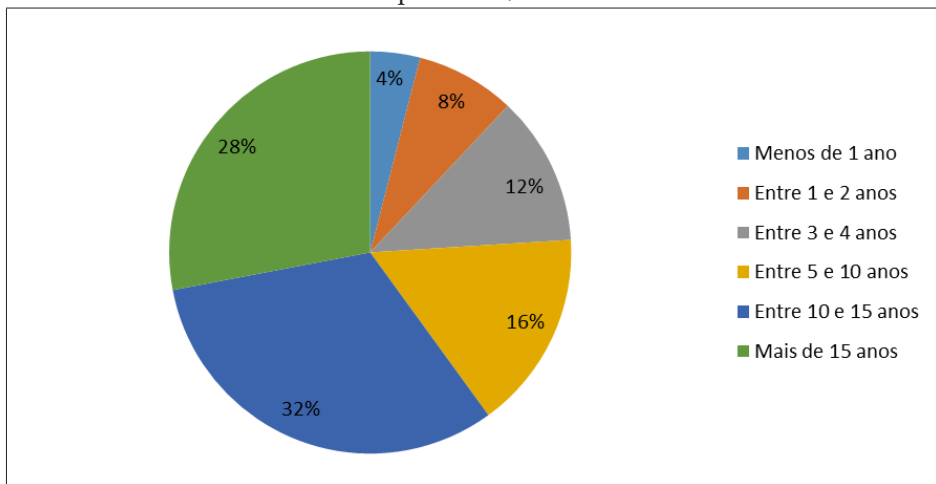


Fonte: Trabalho de campo, Novembro de 2018.

A análise dos dados permite constatar que, de fato, a Agricultura Urbana tem sido um fator de resignificação do espaço urbano de Vitória da Conquista, inclusive ao considerar que esta não é uma atividade nova no espaço urbano conquistense, pois há registro de pessoas que desenvolvem as atividades há cerca de 20 anos, um tempo significativo, e que acompanha o processo de crescimento urbano da cidade.

Paralelo a esse processo, observa-se que a atividade também vem incentivando a inserção de novos indivíduos que mais recentemente buscam desenvolver a AU. Quanto a inserção das famílias nesta atividade, verificou-se que, na maioria das vezes, apenas uma pessoa de cada família se dedica à prática da agricultura urbana, como retratado no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Período que os agricultores praticam a agricultura urbana, nas hortas comunitárias em Vitória da Conquista/BA, 2018



Fonte: Trabalho de campo, Novembro de 2018.

Diferente do que se possa desenhar sobre o trabalho agrícola, como uma atividade complementar no cotidiano, verifica-se que o trabalho na agricultura urbana exige dedicação e compromisso diário por parte dos trabalhadores. Em Vitória da Conquista, segundo os entrevistados, são mais de 20 horas semanais na produção, para garantia de uma organização e viabilidade no processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a concretização da AU em Vitória da Conquista-BA, observa-se que mesmo com a dedicação de tempo de serviço e cuidados necessários para manter a produção nos espaços estudados, a pesquisa revela ainda que a prática da AU enfrenta dificuldades, dentre as quais merecem destaque: a falta de conhecimento

técnico e de recursos financeiros para investir em sementes; adubo e mão de obra; ampliação dos espaços para plantio; e a falta de apoio por parte do poder público.

A agricultura urbana é uma realidade em Vitória da Conquista; no entanto, é um tema ainda pouco abordado tanto no meio acadêmico e nas demais entidades não-governamentais como por parte do poder público de modo geral.

Essa temática não se esgota; o trabalho se configura como marco para aprofundar os estudos sobre a AU em Vitória da Conquista. Assim como não está isolada, relaciona-se às discussões da segurança alimentar, da relação rural/urbano, das novas configurações do espaço e do desenvolvimento local e territorial. A pesquisa revela elementos necessários para incentivo, práticas e intervenções, na forma das políticas públicas, para organizar e incrementar a Agricultura Urbana em Vitória da Conquista – BA/Brasil.

REFERÊNCIAS

COUTINHO, Maura Neves. **Agricultura urbana:** Práticas populares e sua inserção em políticas públicas. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Geociências da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

FERRAZ, A. E. de Q. **O urbano em construção Vitória da Conquista:** um retrato de duas décadas. Vitória da Conquista: UESB, 2001.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA - BA. Diário Oficial do Município, 14 de julho de 2017. **Lei nº 2.159, de 13 de julho de 2017.** Autoriza a criação do Programa de Aproveitamento de Terrenos Baldios em Vitória da Conquista. Disponível em: <http://dom.pmvc.ba.gov.br/diarios/previsualizar/LZVL97N1/66>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

WANDSCHEER, E. A. R. **Agricultura Urbana:** uma análise da atividade em Belém – PA no Norte e Porto Alegre – RS no Sul do Brasil. Tese de doutorado apresentada ao NPPGEO/UFRGS, Porto Alegre/RS, 2015.

CÁTEDRAS UNESCO E RESERVAS DA BIOSFERA: PARCERIAS ESTRATÉGICAS ENTRE DOIS PROGRAMAS DA UNESCO EM BUSCA DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL¹

Luis E. Aragón

Professor Titular do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA)
Universidade Federal do Para (UFPA)
Coordenador da Cátedra UNESCO de Cooperação Sul-Sul
para o Desenvolvimento Sustentável

INTRODUÇÃO

Iniciativas de áreas protegidas nos países em desenvolvimento tendem a se concentrar nos valores das paisagens em termos ecológicos. Frequentemente, esses conceitos não se originam da população local afetada nem coincidem necessariamente com suas necessidades de subsistência. A tentativa de resolver os conflitos potenciais ou existentes entre as aspirações de conservação e desenvolvimento levou ao surgimento de esquemas que pretendem reconciliar a demanda por preservar ecossistemas específicos com a necessidade de sustentar os meios de subsistência locais. Esta comunicação apresenta o trabalho conjunto que os Programas da UNESCO de Reservas da Biosfera e de Cátedras UNESCO vêm realizando em busca de sinergias que permitam conciliar conservação e desenvolvimento, processos considerados muitas vezes como antagônicos².

1 RESERVAS DA BIOSFERA

As Reservas da Biosfera (RB) foram estabelecidas dentro do Programa O Homem e a Biosfera (MAB) da UNESCO, em 1976, e são definidas como:

sítios estabelecidos pelos países e reconhecidos no âmbito do Programa O Homem e a Biosfera (MAB) da UNESCO para

¹ Agradecimentos especiais à UNESCO, pelo patrocínio.

² Esta comunicação está baseada principalmente em Aragón (2016), Aragón; Clüsener-Godt (2016) e Aragón; Clüsener-Godt (2013).

promover o desenvolvimento sustentável com base nos esforços de comunidades locais e conhecimentos científicos sólidos. Como locais nos que se busca conciliar a preservação da diversidade biológica e cultural e o desenvolvimento econômico e social através de parcerias entre as pessoas e a natureza, as Reservas de Biosfera são ideais para testar e demonstrar abordagens inovadoras para o desenvolvimento sustentável desde a escala local à internacional. As Reservas da Biosfera são, portanto, globalmente consideradas como: sítios de excelência para testar e demonstrar novas e ótimas práticas para gerenciar atividades naturais e humanas; ferramentas para ajudar os países a implementar os resultados da Cimeira Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável e, em particular, a Convenção sobre Diversidade Biológica e sua abordagem ecossistêmica; sítios de aprendizagem para a Década das Nações Unidas sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Após a sua designação, as Reservas de Biosfera permanecem sob a jurisdição e soberania nacional, mas elas compartilham suas experiências e ideias em nível nacional, regional e internacional no âmbito da Rede Mundial de Reservas da Biosfera (WNBR)³.

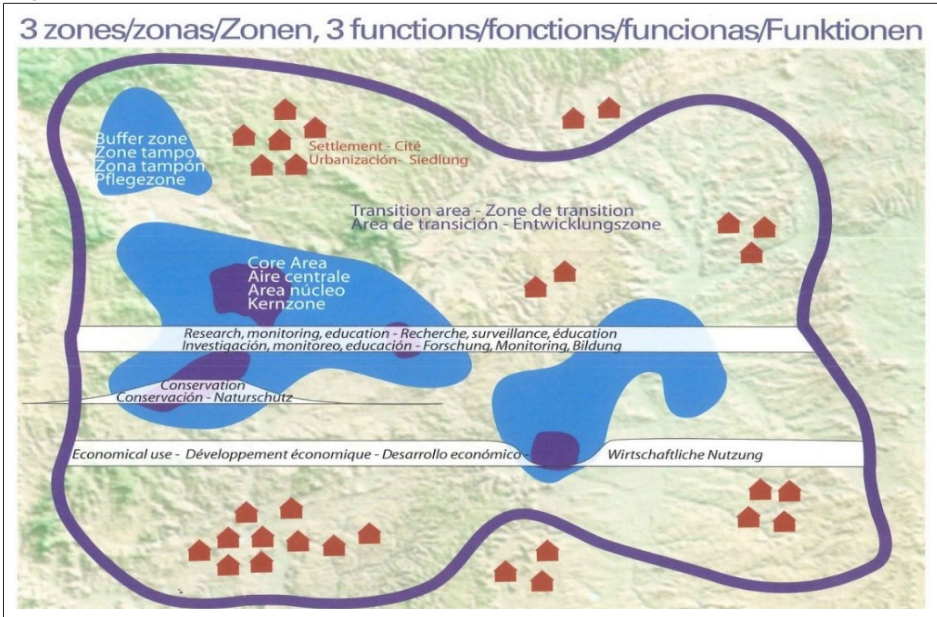
Conforme esse conceito, as RB são lugares de prática e aprendizagem de iniciativas de desenvolvimento sustentável em áreas específicas, portanto, são práticas dirigidas ao bem-estar dos habitantes desses sítios, que podem contemplar dentro de uma mesma RB diferentes unidades de proteção, integrando estratégias de manejo com a participação de diferentes atores, incluindo a população local, o setor privado, o governo, as Organizações Não Governamentais (ONG) e a comunidade científica.

As RB contemplam um zoneamento territorial que define zonas núcleo (proteção integral), zonas de amortecimento (*buffer zones*) e zonas de transição (Figura 1).

A Rede Mundial de Reservas da Biosfera está integrada atualmente (2019) por 701 RB distribuídas ao redor do mundo, sendo 79 (setenta e nove) em 29 países da África, 33 em 29 países árabes, 157 em 24 países da Ásia e Pacífico, 302 em 18 países de Europa e América do Norte, e 130 em 21 países da América Latina e o Caribe. Esses sítios cobrem os mais variados ecossistemas terrestres e marinhos: picos montanhosos, florestas, desertos, ilhas, abismos oceânicos, zonas costeiras e outros⁴. A experiência das RB durante mais de quatro décadas de existência representa, portanto, um importante recurso para a implementação de projetos de desenvolvimento sustentável em áreas de extrema importância no mundo, como a Amazônia.

³ *Biosphere Reserves*. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/natural-sciences/environment/ecological-sciences/biosphere-reserves>. Acesso em: 22 dez. 2014.

⁴ Disponível em: [UNESCO.org/new/en/natural-sciences/environment/ecological-sciences/biosphere-reserves](http://www.unesco.org/new/en/natural-sciences/environment/ecological-sciences/biosphere-reserves). Acesso em: 17 out. 2019.

Figura 1 - Esquema de uma Reserva da Biosfera

Fonte: UNESCO Rede Mundial de Reservas da Biosfera, 2014-2015.

O **IV Congresso Mundial de Reservas da Biosfera** foi realizado em Lima (Peru), de 14 a 16 de março de 2016, onde se aprovou a Declaração de Lima e um Novo Plano Decenal de Ação para o Programa o Homem e a Biosfera da UNESCO (MAB) e sua Rede Mundial de Reservas da Biosfera. A Declaração de Lima e o Plano de Ação de Lima foram adotados por consenso por cerca de 1.100 participantes de 115 países que participaram do Congresso. A Declaração e o Plano de Ação foram desenvolvidos a fim de promover sinergias entre as RB e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas para 2030, sendo o Acordo sobre Mudanças Climáticas aprovado em Paris no fim de 2015.

A Declaração de Lima expressa o compromisso de “identificar e designar uma Reserva da Biosfera (RB) em cada Estado em que ainda não tenha sido estabelecida”. O documento recomenda um “papel mais amplo e ativo” para as comunidades locais no gerenciamento de reservas e estabelecimento de “novas parcerias entre ciência e política, entre governo nacional e local e entre atores do setor público e privado”. Também exige maior participação de grupos e organizações de cidadãos, particularmente comunidades e enfatiza a necessidade de colaborar com instituições científicas, como universidades e centros de pesquisa e jovens indígenas⁵.

⁵ Sobre o IV Congresso Mundial de Reservas da Biosfera realizado em Lima (Peru) de 14 a 17 de março de 2016 e documentos gerados consultar <http://www.unesco.org/new/es/natural-sciences/environment/ecological-sciences/4th-world-congress/the-congress/>. Acesso em: 27 dez. 2019.

2 CÁTEDRAS UNESCO

Por outro lado, o Programa de Cátedras UNESCO foi lançado em 1992. As Cátedras UNESCO são concebidas como

“tanques” de ideias e “construtoras de pontes” entre o mundo acadêmico, a sociedade civil, as comunidades locais, a pesquisa e a formulação de políticas, fortalecendo a cooperação Norte-Sul, Sul-Sul, e Norte-Sul-Sul, criando polos de excelência e inovação em nível regional e sub-regional e reforçando o dinamismo de redes e parcerias⁶.

Com relação ao meio ambiente e desenvolvimento, as Cátedras UNESCO têm como objetivo vincular com sucesso as diferentes disciplinas científicas para promover a base de conhecimento para a formulação de políticas no campo do desenvolvimento sustentável. As Cátedras estão sediadas em universidades, instituições de pesquisa ou outras instituições relevantes de caráter público ou privado. A articulação entre pesquisa, cursos intensivos de treinamento para formuladores de políticas e outros especialistas e atividades de documentação e informação são as principais preocupações. As Cátedras UNESCO devem promover pesquisas orientadas para a ação e prioridades específicas para a tomada de decisões.

3 PARCERIA ESTRATÉGICA ENTRE CÁTEDRAS UNESCO E RESERVAS DA BIOSFERA

Desde 2004, esses dois Programas da UNESCO – Cátedras e Reservas da Biosfera -, estão experimentando parcerias para gerar sinergias em busca do desenvolvimento sustentável. Das mais de 600 cátedras existentes ao redor do mundo, algumas estão desenhadas para dar apoio científico na implementação das ações das Reservas da Biosfera. A parceria funciona basicamente de três formas:

- 1) Uma Cátedra UNESCO adota uma Reserva da Biosfera específica como um laboratório para pesquisa, experimentação e gestão. Por exemplo, a Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Sustentável e Educação Ambiental da Universidade do País Basco (Espanha). Esta Cátedra foi criada em 2004, com o objetivo principal de promover pesquisa aplicada, ensino e estudos específicos sobre questões de desenvolvimento sustentável e educação ambiental sob uma perspectiva interdisciplinar. As atividades promovidas pela Cátedra visam compreender e resolver os problemas relacionados ao

⁶ Esta comunicação está baseada principalmente em Aragón (2016), Aragón; Clüsener-Godt (2016) e Aragón; Clüsener-Godt (2013).

desenvolvimento sustentável no País Basco e, em particular, na Reserva da Biosfera de Urdaibai, que é usada como local para testes e demonstração de experiências (ONAINDIA, 2011);

- 2) Uma Cátedra UNESCO serve como um centro de reflexão para consolidar os conceitos relacionados às Reservas da Biosfera. Por exemplo, a Cátedra UNESCO de Reservas da Biosfera e o Ambiente Urbano do Instituto Nacional de Ecologia (México). Esta Cátedra, criada em 2013, propõe o modelo de Reservas da Biosfera como uma ferramenta para planejar o ambiente físico e biológico da cidade e seu ambiente com a participação dos cidadãos. Esse desafio é vital para a América Latina, onde grande parte da diversidade biológica e cultural é ameaçada pelo crescimento urbano maciço e pelo uso não regulamentado do solo. Esta Cátedra promove o desenvolvimento pelo esforço conjunto das ciências naturais e sociais para enfrentar um dos maiores desafios de nossa civilização – a integração da biodiversidade na vida cotidiana como base para modelos sociais, econômicos e ambientais justos e sustentáveis de desenvolvimento;
- 3) Uma Cátedra UNESCO serve como um instrumento para catalisar esforços conjuntos de diferentes Reservas da Biosfera de zonas específicas. Como exemplo, podemos citar a Cátedra UNESCO de Cooperação Sul-Sul para o Desenvolvimento Sustentável, criada em 2006, com sede no Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA) da Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, Brasil.

Esses três esquemas, porém, não são excludentes e podem dar-se combinações (ARAGÓN; CLÜSENER-GODT, 2013, ARAGÓN; CLÜSENER-GODT, 2016). A parceria Cátedras-RB é uma associação afortunada e inovadora, por meio da qual o mundo acadêmico estabelece uma ponte para a transferência de conhecimentos científicos para a sociedade. Esse esquema permite, entre outras coisas:

- 1) identificar as áreas prioritárias para pesquisa, de acordo com as necessidades específicas da RB;
- 2) reunir os diferentes atores do mundo acadêmico, os gerentes das RB e outros participantes das atividades realizadas nas RB;
- 3) produzir conhecimento científico para reforçar o conceito de Reservas da Biosfera;
- 4) facilitar a promoção de práticas endógenas de desenvolvimento;
- 5) replicar boas práticas e disseminação de conhecimentos relacionados às funções e missão das Reservas da Biosfera.

O Modelo de Cátedras da UNESCO-BR começou com a criação da Cátedra da UNESCO em Desenvolvimento Sustentável e Educação Ambiental

da Universidade do País Basco (Espanha) em 2004, e sua associação com a Reserva da Biosfera de Urdaibai. Este modelo foi apresentado no III Congresso Mundial de Reservas da Biosfera em 2008 em Madri (Espanha). Como resultado, o Programa MAB recomendou que o modelo fosse disseminado e replicado como uma ferramenta importante para implementar as Reservas da Biosfera.

Depois, no âmbito da Conferência Mundial sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável – Entrando na Segunda Metade da Década, das Nações Unidas, realizada em Bonn (Alemanha) em 2009, um *Workshop* organizado pelo Programa MAB/UNESCO discutiu a questão “As Reservas da Biosfera da UNESCO como locais de aprendizado para integrar questões locais e globais de desenvolvimento sustentável”, durante o qual foi apresentado o modelo de Cátedras UNESCO-RB. Foram dados exemplos concretos realizados pela Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Sustentável e Educação Ambiental da Universidade do País Basco (Espanha) na Reserva da Biosfera de Urdaibai; pela Cátedra UNESCO de Cooperação Sul-Sul para o Desenvolvimento Sustentável da Universidade Federal do Pará (Brasil) nas Reservas da Biosfera da Amazônia; e pela Cátedra UNESCO da Reserva da Biosfera e Sítios do Patrimônio Natural e Mistos da Universidade de Cooperação Internacional (Costa Rica) nas RB e áreas semelhantes de Mesoamérica.

Para conhecer mais sobre o modelo de Cátedras UNESCO-RB, a Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Sustentável e Educação Ambiental da Universidade do País Basco, após a Conferência Mundial de Bonn, organizou um *Workshop* na Reserva da Biosfera de Urdaibai (2009), convidando os coordenadores das Cátedras que trabalhavam com esse modelo no Brasil e na Costa Rica. Seus objetivos foram:

- 1) melhorar a análise e sistematização do modelo de Cátedras UNESCO-RB;
- 2) apresentar o resultado das atividades realizadas nos três casos: Espanha, Brasil e Costa Rica e identificar formas de trabalhar em conjunto;
- 3) identificar as possibilidades de replicar o modelo em outros locais;
- 4) discutir perspectivas do modelo.

4 A CÁTEDRA UNESCO DE COOPERAÇÃO SUL-SUL PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

A criação da Cátedra UNESCO de Cooperação Sul-Sul para o Desenvolvimento Sustentável, em 15 de setembro de 2006, permitiu catalisar uma série de atividades que a UNESCO vinha promovendo por intermédio da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Associação das Universidades da Amazônia (UNAMAZ) na Amazônia, especialmente desde a Conferência Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, a Rio 92.

A UNESCO foi uma das agências patrocinadoras de uma Conferência de acompanhamento da Rio 92, realizada pela UNAMAZ, em Manaus, de 13 a 19 de junho de 1992, portanto, um dia após o encerramento da Conferência do Rio. O Programa de Cooperação Sul-Sul para o Desenvolvimento Socioeconômico Ambientalmente Adequado dos Trópicos Úmidos surgiu da Conferência de Manaus. O principal objetivo deste Programa era testar instrumentos para promover a cooperação Sul-Sul em áreas tropicais úmidas, com ênfase especial em redes, transferência de tecnologia e melhor conhecimento da gestão das Reservas da Biosfera e em particular, como fornecer meios adequados de subsistência para os habitantes de áreas tropicais úmidas, como requisito básico para o desenvolvimento sustentável. Atenção especial seria dada ao fortalecimento das Reservas da Biosfera e ao uso racional da biodiversidade em benefício das populações locais e indígenas e de seus países. Várias atividades foram realizadas no âmbito desse Programa em vários países, incluindo Brasil, Madagascar, Tailândia, Índia, China, México e outros.

Com a criação da Cátedra UNESCO de Cooperação Sul-Sul para o Desenvolvimento Sustentável, muitas das atividades do Programa de Cooperação Sul-Sul passaram a fazer parte da agenda da Cátedra. Esta objetiva produzir conhecimento científico para fortalecer a cooperação Sul-Sul para o desenvolvimento sustentável por meio da implementação de um amplo sistema de atividades e parcerias relacionadas à educação superior, à pesquisa e à documentação, e em particular com temas como população e meio ambiente na Amazônia e o Programa de Reservas da Biosfera (ARAGÓN, 2011).

Uma das ações realizadas pela Cátedra UNESCO/UFPA foi o projeto *Desenvolvimento Sustentável do Meio Rural e Conservação da Biodiversidade nas Reservas de Biosfera da Amazônia* (2010-2016), envolvendo 12 RB localizadas total ou parcialmente nessa região, na Bolívia, no Peru, no Equador, na Colômbia, na Venezuela e no Brasil. A Cátedra dá também suporte ao grupo de pesquisa Meio Ambiente, População e Desenvolvimento da Amazônia (MAPAZ), integrado por pesquisadores do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos da Universidade Federal do Pará (NAEA/UFPA), envolvendo uma rede de pesquisadores de todos os países amazônicos interessados na análise das relações entre população e meio ambiente na Pan-Amazônia.

Outras atividades da Cátedra incluem publicações, organização de simpósios, seminários e conferências relacionadas ao desenvolvimento dos trópicos úmidos e à participação em eventos internacionais. Em 2009, por meio da Cátedra, foi assinado um Memorando de Cooperação entre a Universidade Federal do Pará (Brasil), a Universidade de Kinshasa (República Democrática do Congo), a Comissão Nacional de MAB, e o Instituto de Ciências da Indonésia, com o objetivo de fortalecer a cooperação Sul-Sul e desenvolver intercâmbios acadêmicos e ações conjuntas relacionadas ao manejo sustentável das três maiores áreas de floresta tropical úmida da Terra: Amazônia, Bacia do Congo e Sudeste da Ásia (ARAGÓN; CLÜSENER-GODT, 2016).

5 O PROJETO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO MEIO RURAL E CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE NAS RESERVAS DE BIOSFERA DA AMAZÔNIA: UM EXEMPLO DA PARCERIA CÁTEDRAS UNESCO E RESERVAS DA BIOSFERA

O Projeto Desenvolvimento Sustentável do Meio Rural e Conservação da Biodiversidade nas Reservas da Biosfera da Amazônia representa um caso da parceria entre dois Programas da UNESCO: Cátedras UNESCO e Reservas da Biosfera. O Projeto foi coordenado pela Cátedra UNESCO de Cooperação Sul-Sul para o Desenvolvimento Sustentável do NAEA/UFPA, em Belém, e foi executado entre 2010 e 2016, ficando a direção geral na Divisão de Ciências Ecológicas e da Terra da UNESCO, em Paris. O Projeto recebeu financiamento principal do Organismo Autônomo de Parques Nacionais (OPAN) da Espanha, da Agência Espanhola de Cooperação Internacional (AECID) e da UNESCO.

O Projeto teve como objetivo geral identificar maneiras de melhorar a qualidade de vida dos habitantes das Reservas da Biosfera da Amazônia, preservando a biodiversidade por meio de ações que fortalecessem sua capacidade de implementar atividades de desenvolvimento rural agregando valor a seus produtos.

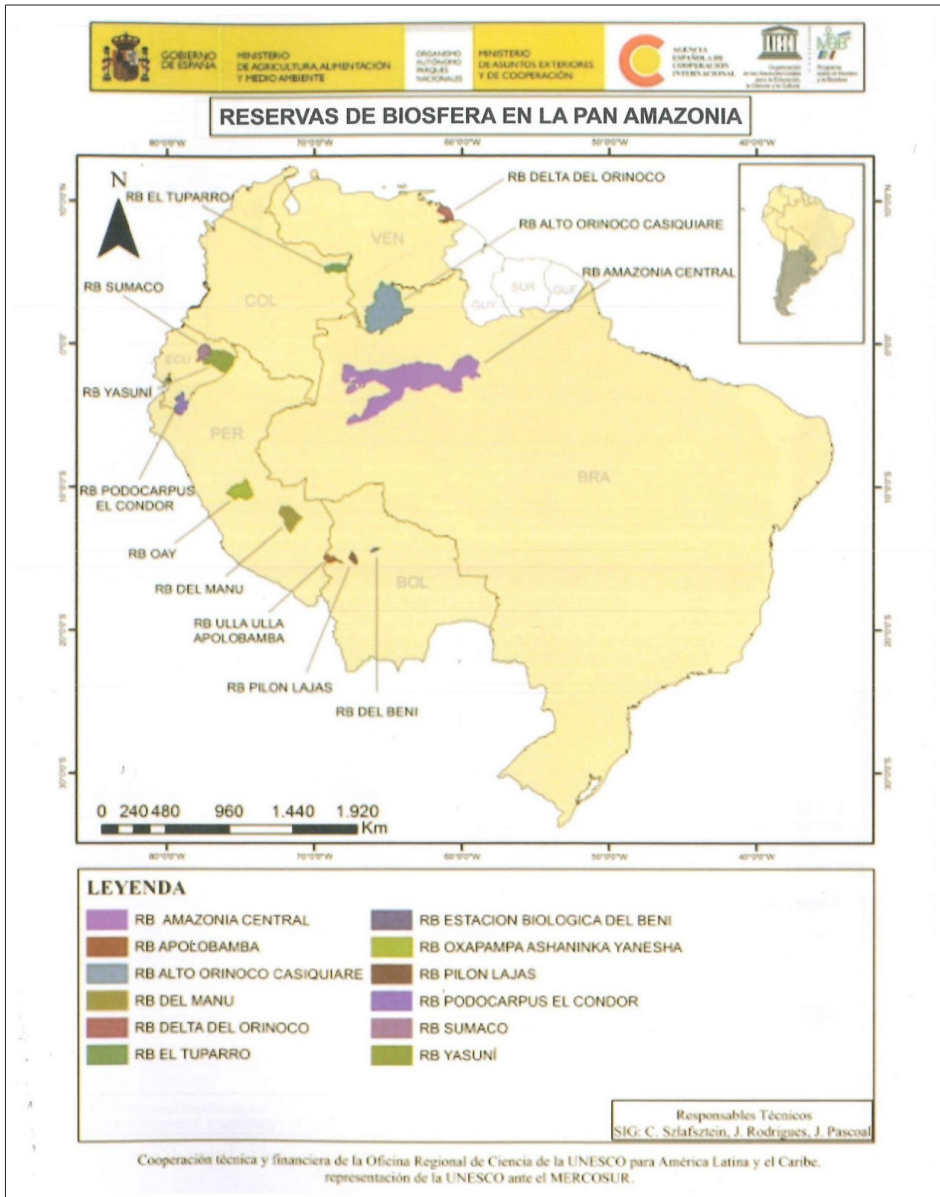
As 12 Reservas da Biosfera participantes do Projeto estão listadas na Tabela 1 e localizadas na Figura 2.

Tabela 1 - Reservas da Biosfera participantes do Projeto

País	Reserva da Biosfera	Ano de criação	Área em hectares
Bolívia	Pilón-Lajas	1977	400.000
	Beni	1986	135.000
	Ulla Ulla Apolobamba	1977	483.744
Peru	Manu	1977	1.909.800
	Oxapampa-Ashaninka-Yanesa	2010	94.814
Equador	Yasuni	1989	1.600.000
	Sumaco	2000	931.930
	Podacorpus-El Cóndor	2007	1.140.000
Colômbia	El Tuparro	1979	918.000
Venezuela	Alto Orinoco Casiquiare	1993	8.700.000
	Delta del Orinoco	2009	8.778.500
Brasil	Amazônia Central	2001	20.859.978
TOTAL			45.951.846

Fonte: UNESCO/MAB: *Red Mundial de Reservas de la Biosfera 2010: Sitios para el Desarrollo Sostenible*. Paris: UNESCO, 2011.

Figura 2 - Reservas da Biosfera da Amazônia participantes do Projeto Desenvolvimento Sustentável do Meio Rural e Conservação da Biodiversidade nas Reservas de Biosfera da Amazônia



Fonte: Cátedra UNESCO de Cooperación Sul-Sul para o Desenvolvimento Sustentável. *Sistema de Informação Geográfica para Reservas da Biosfera da Amazônia*. Belém, 2013. CD. Szlafsztein, Claudio Fabián; Pascoal, João Paulo Araújo; Rodrigues, Jose Edilson. Apresentação em *Power point*, VI Encontro Internacional das Reservas da Biosfera da Amazônia. Letícia (Colômbia), 27-28 de novembro, 2012.

Para atingir os objetivos propostos, o Projeto foi implementado em três fases, sintetizadas a seguir:

- **Fase I:** Desenvolvimento de um banco de dados com informações socioambientais e naturais das 12 RB participantes do projeto;
- **Fase II:** Formulação de projetos-piloto sobre conservação da biodiversidade e desenvolvimento rural nas 12 BR;
- **Fase III:** Implementação de alguns dos projetos-piloto formulados na Fase II.

No final de cada fase foi realizado um encontro para avaliar os resultados e agendar as atividades da próxima etapa.

A **Fase I** do projeto procurou fornecer subsídios para uma melhor gestão das Reservas da Biosfera da Amazônia, por meio do estabelecimento de um ambiente de trabalho comum, simples e organizado, que permitisse: 1) Otimizar a compartimentação de comunicação e informação; 2) Criar oportunidades de comparação de informações; 3) Melhorar a capacidade de análise e a identificação de potencialidades e vulnerabilidades; 4) Colaborar com informações para as tomadas de decisões.

Portanto, a **Fase I** do Projeto teve como objetivo específico o desenvolvimento de um banco de dados georreferenciado com informações socioambientais e naturais das 12 RB participantes do Projeto. Esta fase culminou com o **V Encontro Internacional de Reservas da Biosfera**, realizado em Rurrenabaque, Bolívia, de 23 a 27 de maio de 2011. Nesse evento foi apresentada uma versão preliminar do banco de dados, discutida e avaliada pelos presentes. A versão final do banco de dados, denominada **Sistema de Informação Geográfica das Reservas da Biosfera Amazônica – GIS AMAZÔNIA RB** – foi apresentada e avaliada durante o **VI Encontro Internacional das Reservas da Biosfera da Amazônia**, reunido em Letícia, Colômbia, de 27 a 29 de novembro de 2012.

No Encontro realizado em Rurrenabaque, na Bolívia, em 2011, as atividades que seriam realizadas na Fase II do projeto foram aprovadas e os seguintes compromissos foram assumidos:

- 1) Em cada uma das Reservas de Biosfera, um estudo deveria ser realizado sobre as atividades que foram desenvolvidas, estão em andamento ou poderiam ser realizadas no campo da conservação da biodiversidade e do desenvolvimento sustentável do meio rural na floresta amazônica. Com base neste estudo, cada RB deveria identificar pelo menos duas iniciativas em cada caso (biodiversidade e desenvolvimento rural) que seriam realizadas em campo. As iniciativas identificadas deveriam ser formuladas na forma de projetos-piloto de acordo com Termos de Referência.
- 2) Ao final da Fase II do Projeto seria realizada a VI Reunião de Reservas da Biosfera da Amazônia, quando seria avaliada essa fase e preparada a Fase III.

Tal fase, portanto, consistiu principalmente na formulação de projetos-piloto sobre conservação da biodiversidade e desenvolvimento rural nas 12 RB.

No total, 46 (quarenta e seis) projetos-piloto foram produzidos, apresentados e discutidos durante o VI Encontro Internacional das Reservas da Biosfera da Amazônia, realizado em Letícia, Colômbia, em novembro de 2012. Por fim, 12 (doze) desses projetos foram selecionados para serem implementados na Fase III, de acordo com o Quadro 1, constante a seguir.

Quadro 1 – Projetos-Piloto selecionados para serem implementados na Fase III do Projeto

País	Reserva da Biosfera	Projeto-Piloto
Bolívia	Pilón-Lajas	<i>Evaluación e inventario ambiental de los objetos de manejo para Mariposario-Orquidario Tsimane Mosekene en la RB Pilón Lajas</i>
	Beni	<i>Conservación de la Tortuga de la Amazonía, Podocnemis Unifilis de la RB Beni</i>
	Ulla Ulla-Apolobamba	<i>Producción de café en sistemas agroforestales como alternativa sostenible para los pequeños productores del Distrito Pauje Yuyo, municipio de Charazani, Provincia Bautista Saavedra, Reserva de la Biósfera Ulla Ulla- Apolobamba</i>
Peru	Manu	<i>Conservación y recuperación de los bosques tropicales en la Reserva de Biósfera del Manu</i>
	Oxapampa-Ashaninka-Yanesa	<i>Patrones de caza en el Valle del Palcazu, Reserva de la Biósfera Oxapampa-Ashaninka-Yanesa</i>
Equador	Yasuni	<i>Producción de flores tropicales en huertos familiares de comunidades Waorani y Kichwa de la Reserva de Biósfera Yasuni.</i>
	Sumaco	<i>Diseño e implementación de un sendero interpretativo en la reserva patrimonial de la comunidad Pacto Sumaco, de la parroquia Hatun Sumaco, del cantón Archidona, provincia de Napo.</i>
	Podacorpus-El Cóndor	<i>Cultivo de achiote en sistemas agroforestales para la recuperación de áreas degradadas y la comercialización de colorantes naturales para la industria local</i>
Colômbia	El Tuparro	<i>Monitoreo de pesca de consumo por comunidades indígenas de la RB El Tuparro para la toma de decisiones colectiva</i>
Brasil	Amazônia Central	Implantação de sistemas agroflorestais em áreas degradadas na Reserva de Desenvolvimento Sustentável de Uamata, Amazonas
Venezuela	Alto Orinoco Casiquiare	<i>Sistematización del conocimiento sobre biodiversidad presente en la RB Alto Orinoco – Casiquiare.</i>
	Delta Orinoco	<i>Monitoreo comunitario del aprovechamiento de recursos biológicos en la RB Delta Orinoco.</i>

Fonte: ARAGÓN, Luis E. *Proyecto desarrollo sostenible del medio rural y conservación de la biodiversidad en las Reservas de Biósfera de la Amazonia. Informe final*. Belém: Cátedra UNESCO de Cooperação Sul-Sul para o Desenvolvimento Sustentável, 2016.

Sérias dificuldades de comunicação e decisões relacionadas à gestão não permitiram a assinatura de contratos de execução dos projetos nas duas Reservas da Biosfera da Venezuela. Os outros 10 (dez) contratos foram assinados entre setembro e novembro de 2013 e deveriam ser concluídos em um ano. No entanto, alguns deles foram prolongados e o Projeto da RB Yasuni (Equador) começou, mas não foi concluído, sendo encerrado no início. Os outros 9 (nove) projetos foram totalmente executados e os resultados foram muito satisfatórios.

Os relatórios técnicos da execução dos projetos-piloto foram apresentados e discutidos em uma das sessões do **Seminário Internacional Reservas da Biosfera, Conservação da Biodiversidade e Desenvolvimento Sustentável da Pan-Amazônia**, realizado em Foz do Iguaçu, no Paraná, Brasil, de 22 a 25 de abril de 2015.

Os projetos-piloto representam um mosaico de iniciativas relacionadas ao desenvolvimento rural e conservação da biodiversidade em 9 (nove) Reservas da Biosfera em cinco países da Amazônia (Bolívia, Peru, Equador, Colômbia e Brasil). Os projetos implementados lidaram principalmente com três problemas muito relevantes atualmente na Amazônia: 1) conservação e manejo da fauna silvestre; 2) recuperação de áreas degradadas por meio de sistemas agroflorestais; e 3) turismo ecológico.

Quatro projetos trataram da conservação e manejo da fauna silvestre:

- **BOLÍVIA**-RB BENI: Conservação da tartaruga (*podocnemis unifilis*) da Reserva da Biosfera da Estação Biológica de Beni;
- **BOLÍVIA**-RN PILÓN LAJAS: Avaliação e inventário ambiental de objetos de manejo – borboletas para o jardim de borboletas/orquídeas *Tsimane-Mosetene “Batyajtya Jame”*;
- **PERU**-RB OXAPAMPA-ASHÁNINKA-YANESHA: Determinação de padrões gerais de caça em comunidades nativas e assentamentos na RB Oxapampa-Asháninka-Yanesha.
- **COLÔMBIA**-BR EL TUPARRO: Monitoramento da pesca de consumo pelas comunidades locais da Reserva da Biosfera El Tuparro para tomada de decisão coletiva.

Cinco projetos trataram da recuperação de áreas degradadas por meio de sistemas agroflorestais:

- **BOLÍVIA** – RB ULLA ULLA APOLOBAMBA: produção de café em sistemas agroflorestais como alternativa econômica sustentável para pequenos produtores no distrito de Pauje Yuyo, município de Charazani, província de Bautista Saavedra, Reserva da Biosfera Ulla Ulla Apolobamba;
- **PERU** – RB MANU: conservação e recuperação de florestas tropicais na RB Manu;

- EQUADOR – RB PODOCARPUS-EL CÓNDROR: cultivo de urucum (achiote) em sistemas agroflorestais para recuperação de áreas degradadas e comercialização de corantes naturais para a indústria local;
- BRASIL – RB AMAZÔNIA CENTRAL: implantação de sistemas agroflorestais em áreas degradadas na Reserva de Desenvolvimento Sustentável de Utumã-Amazonas. Um dos projetos tratou do turismo ecológico;
- EQUADOR – RB SUMACO: Projeto e implementação do caminho interpretativo na Reserva Patrimonial da Comunidade do Pacto de Sumaco da paróquia de Hatun Sumaco, no cantão de Archidona, província de Napo.

No Quadro 2 são sintetizados os projetos e respectivas temáticas centrais.

Quadro 2 – Síntese temática dos projetos-piloto das Reservas da Biosfera

Conservação e Manejo da Fauna Silvestre		
País	Reserva da Biosfera	Especificação do Projeto
Bolívia	Estação Biológica de Beni	Conservação da tartaruga (<i>podocnemis unifilis</i>)
	Pilón Lajas	Avaliação e inventário ambiental de objetos de manejo – borboletas para o jardim de borboletas/orquídeas Tsimane-Mosetene “ <i>Batyajtya Jame</i> ”
Peru	Oxapampa-Asháninka-Yanasha	Determinação de padrões gerais de caça em comunidades nativas e assentamentos
Colômbia	El Tuparro	Monitoramento da pesca de consumo pelas comunidades locais para tomada de decisão coletiva.
Recuperação de Áreas Degradadas por meio de Sistemas Agroflorestais		
País	Reserva da Biosfera	Especificação do Projeto
Bolívia	Ulla Ulla Apolobamba	Produção de café em sistemas agroflorestais como alternativa econômica sustentável para pequenos produtores no distrito de Pauje Yuyo, município de Charazani, província de Bautista Saavedra
Peru	Manu	Conservação e recuperação de florestas tropicais
Equador	Podocarpus-El Cóndor	Cultivo de urucum (achiote) em sistemas agroflorestais para recuperação de áreas degradadas e comercialização de corantes naturais para a indústria local
	Sumaco	Projeto e implementação do caminho interpretativo na Reserva Patrimonial da Comunidade do Pacto de Sumaco da paróquia de Hatun Sumaco, no cantão de Archidona, província de Napo
Brasil	Amazônia Central	Implantação de sistemas agroflorestais em áreas degradadas na Reserva de Desenvolvimento Sustentável de Utumã-Amazonas. Um dos projetos tratou do turismo ecológico

Fonte: Elaboração do autor, 2019.

Como conclusão, os resultados do Projeto foram apresentados à comunidade internacional no evento paralelo intitulado **Colaboração entre Reservas da Biosfera e Cátedras UNESCO**, e **Centros Categoria 2**, do **IV Congresso Mundial de Reservas da Biosfera**, realizado em Lima, de 14 a 17 de março de 2016. Os principais produtos gerados pelo Projeto foram:

- 12 documentos descritivos das RB participantes do Projeto;
- 1 (um) banco de dados georregenerenciado das 12 (doze) RB;
- 12 (doze) documentos descritivos das melhores práticas de desenvolvimento rural e conservação da biodiversidade nas 12 (doze) BR RB;
- Portfólio com 46 (quarenta) projetos-piloto de conservação da biodiversidade e desenvolvimento sustentável do meio rural nas 12 BR RB;
- 09 (nove) projetos-piloto implementados em nove RB em 05 (cinco) países da Amazônia.

Os resultados alcançados por este Projeto permitem perceber que, quando as comunidades são consideradas e se tornam atores importantes, qualquer iniciativa gera impactos benéficos em termos ambientais, econômicos e sociais. O sucesso dos projetos-piloto se deve muito à participação dos membros das comunidades onde foram executados, posto que envolveram pequenos agricultores, sejam cafeicultores em Ulla Ulla, produtores de urucum em Podacorpus – El Cóndor, pescadores artesanais em El Tuparro, caçadores em O Xapampa e outros. Todos eles tomaram consciência da importância da exploração sustentável de seus produtos e da possibilidade de aumentar seu valor, aumentando, como consequência, sua renda familiar.

Os problemas encontrados na implementação dos projetos-piloto foram principalmente de gestão. Isso ocorre porque a autonomia de gestão das RB varia de acordo com o país, sendo em alguns casos mais ágeis que em outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, pode-se concluir que a parceria entre os Programas de Reservas da Biosfera e Cátedras da UNESCO revela-se uma ferramenta importante para o desenvolvimento sustentável. Entre suas vantagens, essa colaboração:

- 1) Facilita a criação de vínculos entre pesquisa e gestão científica;
- 2) As Cátedras UNESCO oferecem, por meio de universidades ou institutos de pesquisa, uma gama completa de disciplinas, desde as sociais e técnicas até Ciências Naturais, necessárias para a pesquisa sobre o conceito de

desenvolvimento sustentável e abordagens interdisciplinares para sua aplicação;

- 3) Estimula os pesquisadores a trabalharem juntos em grupos multidisciplinares, fortalecendo a capacidade de implementar as ações das Reservas da Biosfera;
- 4) A pesquisa enfoca as necessidades dos vários atores das Reservas da Biosfera;
- 5) As Reservas da Biosfera são locais únicos para a implementação de ações de desenvolvimento sustentável, em que conservação e desenvolvimento são considerados dimensões interdependentes do mesmo processo: não haverá desenvolvimento sem conservação ou conservação sem desenvolvimento;
- 6) As Cátedras UNESCO podem fornecer treinamento e pesquisa relevantes para alcançar a missão das Reservas da Biosfera. O duplo papel das Cátedras UNESCO como centros de reflexão intelectual e criadores de pontes entre a academia, a sociedade civil e as comunidades locais, bem como entre pesquisa e tomada de decisões políticas, fornece um apoio importante às Reservas da Biosfera para implementar suas atividades.

REFERÊNCIAS

ARAGÓN, Luis E. Science applied to management in Amazonia. In: HERNÁNDEZ SALINAS, Alberto; RODRÍGUEZ URBIETA, Itziar; SANZ ALONSO, Josu; VIOTA FERNÁNDEZ, Nekane (Ed.) **UNESCO Chairs in relation to Biosphere Reserves: a dialogue platform between scientists, political leaders and Biosphere Reserves managers**. Bilbao: UNESCO Etxea – UNESCO Centre Basque Country, p. 52-59, 2011.

_____. **Proyecto desarrollo sostenible del medio rural y conservación de la biodiversidad en las Reservas de Biósfera de la Amazonia. Informe final**. Belém: Cátedra UNESCO de Cooperação Sul-Sul para o Desenvolvimento Sustentável, 2016.

ARAGÓN, Luis E.; CLÜSENER-GODT, Miguel. El proyecto de desarrollo sostenible del medio rural y conservación de la biodiversidad en las Reservas de Biósfera de la Amazonia: Resultados y perspectivas. In: ARAGÓN, Luis E.; STAEVIE, Pedr. M. (Org.). **Desenvolvimento, integração e conservação da Pan-Amazônia**. Belém: NAEA/UFPa. p. 303-333, 2016.

_____. Biosphere Reserves and UNESCO Chairs: Partnerships for sustainable development. **Papers do NAEA**, Belém, n. 315, 2013.

ONAINDIA, Miren. Building bridges on the path to sustainability between investigation and administration. In: HERNÁNDEZ SALINAS, Alberto; RODRÍGUEZ URBIETA, Itziar; SANZ ALONSO, Josu; VIOTA FERNÁNDEZ, Nekane (Ed.) **UNESCO Chairs in relation to Biosphere Reserves: a dialogue platform between scientists, political leaders and Biosphere Reserves managers.** Bilbao: UNESCO Etxea – UNESCO Centre Basque Country, p. 34-39, 2011.

UNESCO/MAB. **Red Mundial de Reservas de la Biosfera 2010: Sitios para el Desarrollo Sostenible.** Paris: UNESCO, 2011.

PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS: BIODIGESTOR NA AGRICULTURA FAMILIAR EM CABO VERDE

Alexandrino Moreira Lopes

Olienaide Ribeiro de Oliveira Pinto

Elcimar Simão Martins

Juan Carlos Alvarado Alcócer

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

INTRODUÇÃO

Cabo Verde é um país que possui condições climáticas pouco favoráveis para a prática de agricultura, pois a escassez de chuva o torna pobre do ponto de vista agrícola, tendo em vista que 70% da população vive nas zonas rurais (SANTOS, 2016). Mesmo com essas condições, o setor agrícola desempenha um papel socioeconômico muito importante para o mundo rural, contribuindo de forma significativa para a melhoria das condições de vida da sua população, diminuindo o desemprego rural e estimulando a atividade pecuária. Essas atividades têm fundamental importância para a população rural cabo-verdiana, pois apesar de suas limitações, é por meio delas que as pessoas da zona rural, na sua maioria, garantem as suas sobrevivências.

Ciente dessas adversidades, o governo cabo-verdiano tem procurado caminhos para ultrapassar as dificuldades naturais enfrentadas. Nesse sentido, o plano de sustentabilidade e a utilização de recursos energéticos limpos é a prioridade para investimento no país e a meta a ser alcançada pelos povos das ilhas, sendo que a sustentabilidade ambiental está focalizada na geração de novas fontes alternativas de energia, que não têm impactos negativos para o ambiente. É possível a utilização desse pensamento na agricultura familiar das zonas rurais para produção de fontes energéticas, como cocção, resfriamento, aquecimento e iluminação, permitindo substituir as lenhas, que, na maioria das vezes, é utilizada nas cozinhas.

Partindo dessa premissa, começamos a pesquisar a utilização de recursos renováveis na agricultura familiar em Cabo Verde. Verificamos em consulta feita à Incubadora Tecnológica de Economia Solidária (INTESOL) da Universidade da

Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) que existe somente um biodigestor em Cabo Verde, implementado numa localidade rural da ilha de Santiago.

A biomassa, ou seja, a matéria orgânica utilizada como umas das fontes de energias limpas e renováveis, implica que ela seja:

usada de forma crescente no mundo como insumo energético, muito mais para usos finais como energia térmica, mas, já de forma importante, como geradora de energia elétrica e, de forma também crescente, como origem de combustíveis líquidos (etanol e o biodiesel) (DUARTE NETO et al., 2010, p. 37).

Nesse contexto, Caldereiro (2015) faz uma caracterização acerca da digestão de resíduos agroindustriais em biodigestores de fluxo contínuo, que são operados em escala real. Assim, o autor faz uma discussão sobre vários tipos de biodigestores e a sua funcionalidade na produção de biogás e biofertilizante. Pinto et al. (2018) realizam uma abordagem descritiva a respeito da tecnologia de biodigestor para analisar benefícios do uso da tecnologia por agricultores como proposta sustentável na zona rural do Maciço de Baturité, onde verificaram ganhos significantes de algumas propriedades que produzem gás de cozinha, poupando o desmatamento para obtenção de lenhas.

Frente ao exposto, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre a possibilidade de implementação de biodigestores na agricultura familiar em Cabo Verde, na perspectiva da produção de biogás a ser utilizado nas cozinhas para substituir as lenhas.

Metodologicamente, o trabalho, de abordagem qualitativa, utilizou a pesquisa bibliográfica para descrever as tecnologias sustentáveis aliado à observação da realidade *in loco*. Além da Introdução e das Considerações Finais, o artigo está dividido em três seções, quais sejam: “Cabo Verde: Agricultura Familiar”, que apresenta o lócus e o objeto da pesquisa; “Recursos Sustentáveis: Biomassa, Biodigestor, Biogás, Biofertilizante”, que traz uma abordagem teórico-conceitual, enfatizando as tecnologias sustentáveis e a sustentabilidade; e “Possibilidades de uso de Biodigestor na Agricultura Familiar em Cabo Verde: diálogos a partir da experiência do Maciço de Baturité, Ceará, Brasil”, que traz os resultados da pesquisa.

1 CABO VERDE: AGRICULTURA FAMILIAR

Cabo Verde é um país insular, situado no Oceano Atlântico, localizado numa distância de 500 quilômetros da costa ocidental africana. O arquipélago é constituído geograficamente por dez ilhas e oitos ilhéus, de origens vulcânicas, tendo o fator natureza como centro da sua sustentabilidade. Os ventos sopram

de modo que permitem diferenciar as ilhas em dois grupos de região, consoante a posição dos ventos alísios do Nordeste: Barlavento e Sotavento. Desta feita, o Barlavento reúne as ilhas de Santo Antão, São Vicente, Santa Luzia, São Nicolau, Sal e Boa Vista. Por outro lado, o Sotavento reúne as ilhas de Maio, Santiago (onde foi realizada a pesquisa em tela), Fogo e Brava.

Na análise de Silva (1996), a descoberta das ilhas cabo-verdianas se deu num contexto de navegações exploratórias portuguesas nos meados do século XV, cuja finalidade central era o estabelecimento de relações comerciais estáveis e regulares com os reinos do continente africano, especialmente por terem vislumbrado oportunidades altamente rentáveis de trocas comerciais, tanto com os jalofos, do Senegal, assim como com os mandingas do rio Gâmbia, formando a Senegâmbia, por conta de uma espécie de pacto que unia os dois países vizinhos da África Ocidental.

O arquipélago de Cabo Verde tem um clima tropical seco, distinto em duas estações do ano: seca e úmida. As chuvas são irregulares e escassas, que, na visão de Borges (2007), são condicionadas pela passagem do vento quente e seco do deserto do Saara, que aumenta a aridez. A língua oficial é o português, mas o dialeto local é o crioulo, que é predominantemente falado em todas as ilhas.

Cabo Verde é conhecido como um país que não possui riquezas naturais, pois lá ainda não foi descoberta nenhuma pedra valiosa, como ouro, prata e diamante, mas, em compensação, é muito rico em homens e mulheres trabalhadores que lutam para sua soberania e melhores condições de vida. Segundo Borges (2007), Cabo Verde conseguiu passar para a comunidade internacional a imagem de um país bem administrado politicamente, apesar de ter poucos recursos. No entanto, enfrenta o desafio de persuadir seus parceiros a manter os níveis atuais da ajuda econômica e reverter esta tendência de diminuição dos financiamentos atualmente oferecidos.

Brasil e Cabo Verde possuem muitas semelhanças no que diz respeito às vivências culturais, devido ao trânsito na época de tráfico de escravos e à comercialização de produtos naturais, explorados pelos colonizadores. Como exemplo, citamos que “A cana sacarina foi introduzida em Cabo Verde vindo da Madeira e das nossas ilhas foi trazida para o Brasil” (PEREIRA, 2011, p. 19).

A agricultura familiar em Cabo Verde tem um papel importante para sua economia, embora as condições climáticas não sejam favoráveis para essa prática. De acordo com Santos (2016), o governo cabo-verdiano tem visto na agricultura familiar um dos melhores meios para produção de alimentos saudáveis, seguros e nutritivos, capaz de fazer o país cumprir os objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da agenda 2030, na perspectiva de segurança Alimentar.

De acordo com informações do Censo Agropecuário do ano de 2004, verificamos que os recursos naturais são escassos em Cabo Verde, pois somente 10% das terras são potencialmente aptas à prática de agricultura. Nesse sentido, Triches e Simões (2013) colocam a mesma perspectiva para mostrar como as condições

climáticas condicionam de uma forma negativa a produção de Agricultura em Cabo Verde, dividindo-a em duas categorias: sequeiro e regadio, conforme segue.

A agricultura de Cabo Verde, segundo o Censo Agropecuário de 2004, é predominantemente uma actividade exercida pelas famílias de agricultores (99,87%). Do total de área disponível, 90,8% são terras de sequeiro (áreas sem água para irrigação), 7,8% terras de regadio (irrigação) e 1,3% de sequeiro e regadio [Ministério do Meio Ambiente e Agricultura 2004]. A superfície de área disponível pelos proprietários tem em média 1,24 hectares, sendo maiores aquelas em áreas de sequeiro. A agricultura de sequeiro utiliza as zonas de encosta e é geralmente cultivada durante o período de chuvas, a partir de julho. As culturas comumente praticadas são o milho, o feijão e, por vezes, os tubérculos e certas árvores frutíferas. A agricultura de regadio é praticada nas propriedades que dispõem de água, geralmente situadas nos vales. Cultivam-se cana, banana, tubérculos e hortícolas como o repolho (TRICHES; SIMÕES, 2013, p. 48).

É importante destacar que na agricultura familiar cabo-verdiana a pecuária também desempenha um papel muito importante. As famílias nas zonas rurais normalmente têm o costume de criar os bovinos, os caprinos, os suínos e as aves, que são responsáveis por 30% das receitas de uma exploração sem parcelas irrigadas num ano médio.

2 RECURSOS SUSTENTÁVEIS: BIOMASSA, BIODIGESTOR, BIOGÁS, BIOFERTILIZANTE

A utilização de energias renováveis que são amigas do meio ambiente tem sido uma das formas eficientes e eficazes do ser humano explorar os espaços que ele habita. A prática de uso de fontes de energias limpas tem rendido uma boa imagem para o progresso e avanço da humanidade e a ciência. Essa ideia culmina com os princípios da sustentabilidade, na qual o uso dos recursos naturais deve satisfazer as necessidades dos homens sem comprometer a funcionalidade das gerações futuras.

Visando diminuir o declínio da natureza, começou-se a se pensar em novas formas de relacionamento entre o homem e o meio ambiente. Para Schlör, Fischer e Hake (2012), o problema central para o surgimento da sustentabilidade é a crise do sistema energético. Bolis, Morioka e Sznelwar (2014) entendem que esse surgimento está vinculado à melhoria dos aspectos ambientais, com o intuito de apresentar reflexos positivos na economia e na sociedade. Nesse sentido, a ideia da sustentabilidade ganha importância nas estratégias do homem na relação sociedade-natureza.

Nota-se que a sustentabilidade ganhou espaço e visibilidade em virtude das discussões sobre as fontes energéticas e recursos naturais, ou seja, que diziam respeito às relações entre humanos e meio ambiente, e, em especial, a problemas de deterioração da relação entre ecologia global e desenvolvimento econômico (FEIL; SCHREIBER, 2017, p. 673).

Em 1987, o conceito de sustentabilidade é apresentado para a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), pela política e diplomata Norueguesa Gro Harlem Brundtland, que na altura era presidente da Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento. O documento apresentado por Brundtland, sob o nome de “Nosso Futuro Comum” ficou conhecido como Relatório de Brundtland (ONU, 2017).

Nesse Relatório, o desenvolvimento sustentável foi conceituado como sendo aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem as suas próprias necessidades. Imediatamente, este conceito deu origem ao de *Sustainability*, que é uma ação em que a elaboração de um produto ou desenvolvimento de um processo não compromete a existência de suas fontes, garantindo a reprodução de seus meios (FARIA, 2014, p. 4).

Compreendendo que o nosso planeta é finito, a Comissão Brundtland estabeleceu como base as premissas que nos possibilitam entender que “existiriam preocupações e desafios comuns à humanidade, que demandariam esforços também comuns a todos” (LAYRARGUES, 1997, p. 8). Todo esse esforço é aplicado a partir da fragmentação da lógica positivista, emergindo, assim, o conceito da sustentabilidade. Acselrad e Leroy (1999) acreditam que esse conceito, mesmo sendo estabelecido com a preocupação de garantir o futuro e bem-estar da humanidade, não escapa da hegemonia do mercado.

No entanto, com a afirmação da ideologia neoliberal, após a queda do muro de Berlim no ano 1989, as tendências do desenvolvimento sustentável eram suspeitas, muitas das vezes não atendiam aos princípios do conceito. Nesse sentido, foi realizada a Conferência pelas Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, Rio-92, a mais marcante do mundo sobre as questões ambientais. Para Guimarães (1997, p. 14), a Rio-92 “significou uma evolução importante do pensamento internacional a respeito dos desafios do Terceiro Milênio”. Segundo o autor, as propostas para resolver as crises ambientais não se limitam somente às medidas adotadas pelas técnicas científicas, a sustentabilidade ultrapassa a visão academicista. Segundo Giannella (2007, p. 4): “Enquanto a reunião de Estocolmo

buscava soluções técnicas para os problemas de contaminação ambiental, a Rio-92 procurou definir novas estratégias de desenvolvimento em escala global”.

Nesse sentido, afirmam Feil e Schreiber (2017, p. 674) que “A sustentabilidade é um termo que expressa a preocupação com a qualidade de um sistema que diz respeito à integração indissociável (ambiental e humano), e avalia suas propriedades e características, abrangendo os aspectos ambientais, sociais e econômicos”. Para Ferreira (2010), a sustentabilidade agrupa um conjunto de condições e qualidade de funcionalidade dos elementos da natureza, capazes de se defender e manter-se.

De uma forma mais abrangente, segundo Feil e Schreiber (2017, p. 674), a sustentabilidade

[...] consiste na capacidade de o sistema global, contendo a integração do ambiental humano como um sistema indissociável, manter sua qualidade e/ou propriedade em um nível próximo, igual ou superior à sua média histórica, considerando-se as alterações dinâmicas provocadas pelas variáveis ao longo do tempo.

Assim, a sustentabilidade busca o equilíbrio entre os aspectos ambiental, econômico e social (HORBACH, 2005). Matta (2013) compreende que a sustentabilidade procura o equilíbrio e as interações mútuas entre o objeto e o espaço no qual se encontra inserido, em que ambas as partes não são prejudicadas.

A lógica da sustentabilidade tem no seu plano de base o uso de energia pelos seres humanos. Todo e qualquer fenômeno que acontece na natureza precisa de energia para acontecer. Nesse sentido, é preciso esclarecer que “Energia é um termo amplamente utilizado na descrição e na explicação de fatos cotidianos, sendo um tema de grande relevância para a sociedade moderna” (BUCUSSI, 2006, p. 17). Ou seja, energia é a capacidade de realizar trabalho.

A relação do homem e o meio onde se encontra inserido é crucial para analisarmos a modernidade e a ética da sustentabilidade, o que pode entrar em uma relação tensa e conflitiva com algumas ideologias da globalização.

“Desse modo, os projetos de desenvolvimento sustentável devem afirmar as identidades nacionais, regionais, étnicas e religiosas presentes em cada sociedade, ao mesmo tempo em que o princípio “sustentabilidade” não anula a dimensão nacional-estatal do processo de desenvolvimento” (BRASIL, 2000, p. 14).

A fim de promover a utilização de energias renováveis para o estudo em tela, levando em consideração as condições climáticas de Cabo Verde, revelam-se, portanto, possibilidades sustentáveis de utilizar biomassas para a produção de energia na agricultura familiar desse país. A biomassa é uma fonte de energia que

detêm vantagens significativas, pois, além de contribuir para um desenvolvimento sustentável, pode garantir o suprimento de energia a localidades isoladas, como zonas rurais, por meio de excrementos animais e resíduos vegetais.

Na perspectiva de atingir a sustentabilidade e a redução de gastos, a utilização da biomassa, que é constituída por todo produto vegetal e animal, constitui um forte potencial para as práticas de sustentabilidade. Para conversão da biomassa, um dos segmentos tecnológicos disponíveis é a conversão bioquímica. Segundo Veringa (2000), esta conversão usa processos bioquímicos e biológicos para produzir energia, utilizando o biogás, por meio da digestão anaeróbica, a fermentação, a destilação e a hidrólise. Assim, podemos afirmar que:

A biomassa é uma das fontes para produção de energia com maior potencial de crescimento nos próximos anos. Tanto no mercado internacional quanto no interno, ela é considerada uma das principais alternativas para a diversificação da matriz energética e a consequente redução da dependência dos combustíveis fósseis. Dela é possível obter energia elétrica e biocombustíveis, como o biodiesel e o etanol, cujo consumo é crescente em substituição aos derivados de petróleo como o óleo diesel e a gasolina (DUARTE NETO et al., 2010, p. 36).

Nesse sentido, é necessária a produção de biodigestor para transformar esses tipos de biomassas em energias limpas e sustentáveis, demandando baixo custo de produção. Podemos dizer que biodigestor é um depósito no qual ocorre o processo de produção de biogás, que acontece pela degradação da matéria orgânica por ação de bactérias anaeróbias. Geralmente esse processo acontece dentro de um tanque, que por sua vez encontra-se canalizado a um sistema de entrada da matéria orgânica e duas de saída, para remover dela biofertilizantes e produzir biogás.

Segundo Soares, Feiden e Tavares (2017), os biodigestores podem ser classificados de acordo com suas operações, dividindo-se em: contínuos e batelada. Nessa perspectiva, explicam os autores que na operação contínua os abastecimentos com o material orgânico a ser tratado são periódicos e contínuos, assim como a saída do substrato já tratado. Na operação batelada, recebe um volume total, sendo este retido até o final do processo de degradação e posteriormente retirado. Assim,

Os biodigestores podem ser encontrados em diversos modelos (indiano, paquistanês, chinês, tailandês, filipino, etc.) cada qual com suas vantagens e desvantagens e características próprias de operação. Entretanto, existem dois tipos básicos de biodigestores classificados de acordo com a frequência de operação: os biodigestores em “batelada” e os biodigestores “contínuos” (DUARTE NETO et al., 2010, p. 37).

Nesse caso de conversão biológica da matéria orgânica complexa em compostos químicos mais simples, os processos bioquímicos e biológicos para produzir energia por meio de biodigestor são dados por meio da digestão anaeróbica utilizando o biogás. Para Barrichello et al. (2015), a digestão anaeróbica é uma atividade de microrganismo que ocorre na ausência de oxigênio e luz. Na digestão anaeróbia qualquer material orgânico, tanto vegetal quanto animal, pode ser utilizado para produção de biogás. Geralmente, são utilizados esterco fresco de bovino, esterco seco de suíno e esterco seco de aves, resíduos vegetais, de abatedouros e de esgoto, de cervejaria e vinícolas, soro do queijo, dentre outros, para esse processo.

No estudo de Soares, Feiden e Tavares (2017), a digestão anaeróbica é descrita em quatro etapas, as quais são: hidrólise, acidogênese, acetogênese e metanogênese.

A hidrólise caracteriza-se pela quebra de materiais particulados complexos, como carboidratos, celulose, proteínas e lipídeos em moléculas mais simples e menores como os açúcares, ácidos graxos e aminoácidos; isto ocorre por meio da ação das enzimas expelidas pelas bactérias hidrofílicas fermentativas. Na acidogênese os componentes orgânicos solúveis, inclusive os produtos da etapa anterior, são convertidos nos produtos intermediários ao processo tais como os ácidos graxos voláteis, álcoois, hidrogênio, gás sulfídrico, gás carbônico e amônia, além de novas células bacterianas. Na acetogênese as bactérias acetogênicas têm a função de oxidar os produtos da acidogênese em substrato ideal para utilização por parte das metanogênicas. Porém, dos produtos formados por estas bactérias, apenas o acetato e o hidrogênio podem ser diretamente aproveitados pelos microrganismos metanogênicos, os quais se classificam dentro do domínio Arqueas e possuem características comuns que os diferenciam do resto dos procariontes. A última etapa do processo de degradação anaeróbia é a metanogênese onde se podem estabelecer dois grandes grupos de microrganismos, em função do substrato principal que metabolizam. As hidrogenotróficas, que produzem o metano a partir do dióxido de carbono e do hidrogênio e as acetoclásticas que possuem a capacidade de produzir o metano a partir da degradação do acetato ou do metanol (CALDEREIRO, 2015, p. 19-20).

Resultado de todo esse processo é a produção de biogás e biofertilizante. Gaspar (2003) faz uma contextualização histórica, mostrando que biogás foi descoberto nos meados do século XIX, sendo um tipo de gás inflamável produzido a partir da mistura de dióxido de carbono e metano, por meio da ação de bactérias fermentadoras em matérias orgânicas. Assim, “O biogás, substituindo o gás de petróleo no meio rural, elimina também os custos do transporte de bujão de gás dos estoques do litoral ao interior” (SOARES; FEIDEN; TAVARES, 2017, p. 38).

Os referidos autores ainda destacam que:

A produção de biogás representa um avanço importante no sentido da solução do problema da disponibilidade de combustível no meio rural e, por conseguinte, interessa a toda a população nele residente. A redução das necessidades de lenha poupa as matas. Representa, também, um importante meio de estímulo à agricultura, promovendo a devolução de produtos vegetais ao solo e aumentando o volume e a qualidade de adubo orgânico. Os excrementos fermentados aumentam o rendimento agrícola. (SOARES; FEIDEN; TAVARES, 2017, p. 38).

O biofertilizante é um adubo orgânico líquido, que, segundo Marques et al. (2014), pode ser usado na fertilização do solo, fornecendo os principais nutrientes para o crescimento das plantas, favorecendo, portanto, o trabalho desenvolvido na agricultura familiar. Segundo Oliveira (2011), o potencial Hidrogeniônico (pH) dos biofertilizantes varia entre 7 e 8, que, no sentido real proporciona o crescimento de microrganismos benéficos para o desenvolvimento das plantas.

3 POSSIBILIDADES DE USO DE BIODIGESTOR NA AGRICULTURA FAMILIAR EM CABO VERDE: DIÁLOGOS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO MACIÇO DE BATURITÉ, CEARÁ, BRASIL

Esta seção vai refletir as possibilidades de implementação dos biodigestores na agricultura familiar em Cabo Verde, levando em conta as condições geográficas e climáticas desse país. Para isso, tomamos como referência a pesquisa de Pinto et al. (2018), em que analisaram o uso do Biodigestor com uma proposta sustentável na zona rural do Maciço de Baturité, no estado do Ceará, Brasil. O estudo descreve alguns casos de implementação da tecnologia dos biodigestores na região deste Maciço com resultados satisfatórios para os proprietários dos espaços em que os biodigestores foram implementados.

A partir das ideias sinalizadas no estudo citado, vamos fazer as devidas relações entre as condições geográficas e climáticas do Maciço de Baturité e Cabo Verde, analisando os tipos de biomassa existentes entre esses dois lugares, discutindo as possibilidades de implementação dessa tecnologia e quais tipos podem ser mais viáveis à implementação na agricultura familiar em Cabo Verde.

Em relação às práticas rurais, no Maciço de Baturité “um percentual de sua população vive da exploração das atividades rurais com a criação de animais (bovinos, ovinos, aves, caprinos, ovinos, etc.) e culturas agrícolas (feijão-fava, arroz, milho, feijão, mandioca, etc.)” (PINTO et al., 2018). Essas práticas de produção, segundo concepção de Oliveira (2016), não fornecem fontes de rendas necessárias e suficientes para sustentar essas famílias, tendo em vista que existem tecnologias

renováveis que podem suprir essas demandas, fazendo com que os produtores rurais utilizem os recursos naturais desperdiçados nas suas produções para gerar energia.

Verificando os tipos de biomassas utilizadas na região do Maciço de Baturité pelos agricultores, conforme exposto no parágrafo anterior e analisando o contexto cabo-verdiano, segundo Triches e Simões (2013), na agricultura familiar em Cabo Verde, tanto nas práticas agrícolas de sequeiro como regadio, são produzidos milhos, feijão, cana, banana, tubérculos e hortícolas e certas árvores frutíferas. Em relação ao gado, são criados os bovinos, os caprinos, os suínos e as aves, que, na maioria das vezes, não fornecem uma fonte de renda suficiente para suportar as despesas dessas famílias.

A partir dessa comparação podemos perceber que os tipos de biomassa utilizados na agricultura familiar no Maciço de Baturité se assemelham às usadas na agricultura familiar em Cabo Verde. Pela igualdade dessa primeira comparação das biomassas, entre essas duas regiões, podemos perceber que há uma forte possibilidade das técnicas utilizadas na produção de energia, por meio de biomassa no Maciço de Baturité, ser implementada com sucesso em Cabo Verde.

Em se tratando das condições climáticas, sabemos que o estado do Ceará enfrenta quase as mesmas necessidades que Cabo Verde. Triches e Simões (2013) mostram que um dos maiores problemas na agricultura cabo-verdiana é a escassez da água de chuva, destacando que o período da seca é maior que o período da chuva e que a temperatura é muito alta devido à presença constante do sol. Não distante da realidade de Cabo Verde, o estado do Ceará, no Brasil, apresenta as mesmas características e condições climáticas.

Nessa perspectiva de produção de biodigestor nas zonas rurais, Pinto et al. (2018) trazem exemplos de implementação de alguns biodigestores na região do Maciço de Baturité, com benefícios positivos para as pessoas que os implementaram. Nesse caso, dialogando com a capacidade de produção de biomassa nas zonas rurais em Cabo Verde, vamos utilizar exemplo o biodigestor indiano, utilizado em Barreira e Ocara, para analisar as possibilidades de ser implementado em Cabo Verde.

Pinto et al. (2018) apresentam um biodigestor indiano na comunidade de Uruá, município de Barreira, numa propriedade rural de 1 (um) hectare, utilizando dejetos de suínos como biomassa para alimentar o biodigestor. Segundo o trabalho, a ideia partiu da necessidade que um dos agricultores sentiu para resolver problema dos odores fétidos dos dejetos de suínos que incomodavam vizinhos. Os materiais para a construção desse biodigestor foram de baixo custo. Segundo os autores, foram utilizados dejetos de oito suínos para produção de biogás e o biodigestor foi construído próximo à residência. Num período 40 dias, o referido biodigestor já estava liberando biogás utilizado nas cozinhas.

O biodigestor na localidade de Lagoa do Serrote, município de Ocara, apresenta praticamente as mesmas características e funcionalidades que o

biodigestor da comunidade de Uruá. São algumas modificações entre os dois, mas a capacidade e benefícios são praticamente os mesmos.

Figura 1 - Biodigestor indiano (A); produção de biogás (B) e uso do biofertilizante para adubar as plantas (C e D) em Lagoa do Serrote, Ocara, Maciço de Baturité, Ceará



Fonte: Pinto et al. (2018).

A partir da experiência desenvolvida com biodigestores na região do Maciço de Baturité, estado do Ceará – Brasil, podemos perceber que pode ser viável a implementação dos biodigestores indianos na agricultura familiar em Cabo Verde. Isso se dá, sobretudo, pelo custo de produção e os materiais utilizados para sua construção. Percebemos, portanto, que há facilidade de ser implementado pelas famílias nas comunidades rurais, não demandando uma capacidade grande de biomassa para produção de biogás, permitindo a produção necessária de energia a ser utilizada na cozinha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo refletir acerca da possibilidade de implementação de biodigestores na agricultura familiar em Cabo Verde, na perspectiva da produção de biogás a ser utilizado nas cozinhas para substituir as lenhas. Revelou, a partir de uma comparação com a experiência da região do Maciço de Baturité, estado do Ceará-Brasil, a possibilidade de implementação e utilização dos biodigestores indianos nas atividades de agricultura familiar em Cabo Verde.

A utilização de biodigestores em Cabo Verde ajudará as famílias nas comunidades rurais a melhorarem as suas condições de vida, fazendo o uso sustentável do meio ambiente, não desmatando os espaços para arrecadação de lenhas. Essa ideia se torna de suma importância para Cabo Verde, pois a dimensão geográfica desse país é muito pequena e, com a expansão urbana, os espaços para plantação de árvores é cada vez menor.

Colocando em prática o uso dos biodigestores indianos em Cabo Verde, o desmatamento por meio da procura de lenha para consumo nas residências rurais pode diminuir, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento sustentável que tanto esse país procura.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri; LEROY, Jean-Pierre. **Novas premissas de sustentabilidade democrática**. Rio de Janeiro: Fase, 1999.

BARRICHELLO, Rodrigo et al. O uso de biodigestores em pequenas e médias propriedades rurais com ênfase na agregação de valor: um estudo de caso na região noroeste do Rio Grande do Sul. **Revista em Agronegócio e Meio Ambiente**, Maringá (PR), v. 8, n. 2, p. 333-355, 2015.

BOLIS, Ivan; MORIOKA, Sandra Naomi; SZNELWAR, Laerte Idal. When sustainable development risks losing its meaning. Delimiting the concept with a comprehensive literature review and a conceptual model. **Journal of Cleaner Production**, v. 83, p. 7-20, 2014.

BORGES, Margarida Lopes. **Crianças e adolescentes em situação de rua na cidade de Porto Novo**: Cabo Verde e suas estratégias de sobrevivência. 2007. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Serviço Social do Departamento de Serviço Social da PUC - Rio. Rio de Janeiro, 2007.

BRASIL. **Ciência & Tecnologia para o Desenvolvimento Sustentável**. Ministério do Meio Ambiente. Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis Consórcio CDS/UnB – Abipti. Brasília, 2000.

BUCUSSI, Alessandro A. **Introdução ao conceito de energia**. Programa de Pós-graduação em Ensino de Física, 2006, v. 17, n. 3, p. 1-32, dez. 2006.

CALDEREIRO, Gisele Maria Brod. **Caracterização da digestão de resíduos agroindustriais em biodigestor de fluxo contínuo operado em escala real**. 2015. 90 f. Dissertação (Mestrado em tecnologias ambientais), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2015.

DUARTE NETO, Ely Dias et al. Implementação e avaliação de um biodigestor de produção descontínua. **Revista Exacta**, v. 3, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://revistas.unibh.br/index.php/dcet/article/view/296/158>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

FARIA, José Henrique de. Por uma Teoria Crítica da Sustentabilidade. **Organizações e Sustentabilidade**, Londrina, v. 2, n. 1, p. 2-25, 13 jun. 2014.

FEIL, Alexandre André; SCHREIBER, Dusan. Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável: desvendando as sobreposições e alcances de seus significados. **Cadernos Ebape.br**, [s.l.], v. 15, n. 3, p. 667-681, jul. 2017.

GASPAR, Rita Maria Bedran Leme. **Utilização de biodigestores em pequenas e médias propriedades rurais com ênfase na agregação de valor**: um estudo de caso na região de Toledo-PR. 2003. 106f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, p. 106, 2003.

GIANNELLA, Letícia. **O Discurso da Sustentabilidade**: Contradições e Intencionalidades. Trabalho apresentado como pré-requisito para aprovação na disciplina “Paisagem, espaço e sustentabilidades”, ministrada pelos professores Álvaro Ferreira, João Rua e Rogério Ribeiro de Oliveira no curso de Mestrado em Geografia da PUC-Rio, no segundo semestre de 2007.

GUIMARÃES, Roberto Pereira. Desenvolvimento sustentável: da retórica à formulação de políticas públicas. In: BECKER, Bertha K; MIRANDA, Mariana. In: **A Geografia Política do Desenvolvimento Sustentável**. Rio de Janeiro: EdUFRJ, p. 13-44, 1997.

HORBACH, Jens. **Indicator systems for sustainable innovation**. 1. ed. Heidelberg: Physica-Verlag, 2005.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Do ecodesenvolvimento ao desenvolvimento sustentável: evolução de um conceito. In: **Proposta**, Rio de Janeiro, ano 25, n. 71, dez-fev, 1997, p. 5-10.

MARQUES, Sâmia Mirelly Alexandre de et al. Produção de biofertilizante, adubo orgânico e biogás para agricultura familiar. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental**, v. 18, n. 3, p. 990-999, 2014.

MATTA, Caroline Rodrigues. **Sustentabilidade Ou Sustentabilidades? A Conceituação Do Termo Pelos Pesquisadores Em Educação Ambiental**. 2013. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Ambiental, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande, 2013.

PEREIRA, Daniel Andrade. **Das Relações Históricas Cabo Verde/Brasil: A Importância de Cabo Verde na formação No Mundo Atlântico**. Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 2011. Disponível em: <<http://www20.iadb.org/intal/catalogo/PE/2012/10562.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2019.

PINTO, Olienaide Ribeiro de Oliveira et al. Uso do Biodigestor: uma proposta sustentável na zona rural do Maciço de Baturité, Ceará. **Educação Ambiental em Ação**, set. 2018. Disponível em: <<http://revistaea.org/artigo.php?idartigo=3347>>. Acesso em: 19 mai. 2019.

SANTOS, Luizete Salette Dias. **Ações de Gestão ambiental na mitigação da desertificação em Cabo Verde: Análise de técnicas de conservação de solo e água**. 2016. Tese (Doutorado) - Curso de Pesca, Instituto Politécnico de Coimbra Escola Superior Agrária de Coimbra, Coimbra, 2016.

SCHLÖR, Holger; FISCHER, Wolfgang; HAKE, Jürgen-Friedrich. The history of sustainable development and the impact of the energy system. **International Journal of Sustainable Society**, v. 4, n. 4, p. 317-35, 2012.

SILVA, António Leão de Aguiar Cardoso Correia e. **Histórias de um Sahel insular**. 2. ed., Praia: Spleen Edições, 1996

SOARES, Caroline Monique Tietz; FEIDEN, Armin; TAVARES, Sidnei Gregório. Fatores que influenciam o processo de digestão anaeróbia na produção de biogás. **Pesquisas Agrárias e Ambientais, Nativa, Sinop**, 2017.

TRICHES, Rozane Marcia; SIMÕES, Sergio Schneider e Elsa. Aquisições públicas em Cabo Verde: desafios e potencialidades para promover o desenvolvimento rural. **Revista Angolana de Sociologia**, p. 63-80, jun. 2013.

VERINGA, H. J. **Advanced Techniques for Generation of Energy from Biomass and Waste**. 2000 Energy research Centre of the Netherlands – ECN. Netherlands, 2000.

“FAZER FARINHA É TAREFA DE GENTE TEIMOSA”: INTERFACES ENTRE O TRABALHO E A EDUCAÇÃO POPULAR NOS ESPAÇOS URBANOS E RURAIS DA AMAZÔNIA

Ma. Isabell Theresa Tavares Neri

Universidade Federal do Pará - UFPA/ PPGED

INTRODUÇÃO

Será que podemos pensar na Amazônia em um sentido singular? Esta é uma pergunta que Gonçalves (2001) e outros intelectuais latino-americanos e/ou amazônidas fazem em seus escritos. Certamente que a pluralidade amazônica não pode ser ignorada. Uma diversidade territorial que acampa o desafio de legitimar a multiplicidade de etnias, idiomas, religiosidades e epistemes, tecidos pelos coletivos que povoam as florestas.

Nesse sentido, este artigo se propõe a relatar uma experiência de prática educativa popular realizada pelo **Núcleo de Educação Popular Paulo Freire-NEP** em um ambiente hospitalar. O NEP é um Núcleo de ensino, pesquisa e extensão vinculado à Universidade do Estado do Pará (UEPA) que atua em ambientes escolares e não escolares. Dentre esses últimos, destacamos o Espaço Acolher, uma casa de acolhimento pertencente ao Hospital Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará (FSMP), que oferece alimentação e alojamento para pessoas e seus/suas acompanhantes, que residem no interior do estado e necessitam ir para a região metropolitana de Belém-Pará, a fim de realizarem tratamento médico.

O texto está estruturado da seguinte forma: a) uma breve reflexão sobre os dilemas políticos, sociais e econômicos enfrentados pela Amazônia brasileira; b) os principais marcos históricos da Educação Popular (EP) no Brasil; c) Uma rápida descrição do NEP e do Espaço Acolher (*lócus* hospitalar onde as práticas de EP são desenvolvidas); d) Descrição da metodologia e os principais resultados; e) considerações finais. Adotamos como metodologia a pesquisa socioantropológica e o levantamento do universo vocabular dos/as educandos/as que levaram ao tema gerador trabalho. Os resultados apontam para um processo pedagógico politizado e que procura protagonizar os saberes dos povos tradicionais da Amazônia.

1 AMAZÔNIA (S) EM CHAMAS

Em um de seus ensaios, o antropólogo Rostain (2019) atesta uma verdade inconveniente ou quem sabe o óbvio? É mais fácil nos comovermos pelas chamas que devoraram a Catedral de Notre-Dame do que nos indignarmos pelos incêndios que mutilam as Amazônias há décadas, sinais de um manto colonialista que não nos permite enxergar as chagas abertas provocadas pelo eurocentrismo e pelo ocidentalismo na América Latina, sobretudo em solo amazônico. Pesquisadores/as latino-americanos como Quijano (2005), Lander (2005) e Lugones (2014) apresentam importantes instrumentos analíticos para a compreensão das lógicas que embasam as violências colonialistas.

Ainda que esboçemos rapidamente alguns desses pilares, não descartamos a relevância de tais reflexões no seio deste artigo e que pretendemos aprofundar em ensaios posteriores. Os termos são os seguintes: a) colonialidade do ser; b) colonialidade do saber; c) colonialidade do poder; d) a colonialidade de gênero. Esta última, em nossa interpretação, ainda que como as outras, apresente uma energia de denúncia e subversão, destaca-se por apresentar as peculiaridades que a violência contra a mulher latino-americana carrega.

A colonialidade do ser é caracterizada por Torres (2016, p. 92) da seguinte forma:

[...] a colonialidade do ser se situa no sujeito e isto o leva a situar-se como [...] amo [senhor] natural e cidadão legítimo da zona do ser ou escravo natural, um sujeito inferior que habita a zona do não ser. A zona do ser colonial é posta como a zona da vida que requer ou implica a morte ou a indiferença diante da morte na zona do não ser. **No mundo moderno antinegro, a cor da pele se converte na marca que servirá para localizar sujeitos e povos em diferentes zonas.** Assim, a naturalização da morte, o conflito, a desumanização e a guerra são expressões primárias da colonialidade do ser [grifo nosso].

A colonialidade do ser esboça, em nossa visão, uma das violências mais cruéis sobre o território amazônico. Ao desfigurar as identidades e os imaginários dos povos que habitam a Amazônia há milênios, o eurocentrismo condenou esses coletivos a uma condição de ostracismo. Gonçalves (2001) lembra que a denominação “não brancos”, imposta pelos europeus sobre a América Latina, já caracterizava uma primeira forma de não ser. Além disso, não podemos esquecer que a própria palavra Amazônia é de origem grega.

Tais indícios comprovam que os povos ibéricos, ao alegarem que a Amazônia era inabitável, por julgarem ser um território selvagem, denunciavam uma completa

ignorância sobre os saberes, epistemes e modos de vida da flora, da fauna e das sociedades amazônidas. Não é difícil supor que a Amazônia sempre foi vista como um “corpo estranho” pelo restante do país e, por isso, colocada em uma condição de “periferia da periferia” o que nos leva a pensar sobre a colonialidade do poder:

[...] a associação entre ambos os fenômenos, o etnocentrismo colonial e a classificação racial universal, ajudam a explicar porque os Europeus foram levados a sentir-se não só superiores a todos os demais povos do mundo, mas além disso, naturalmente superiores [...] os europeus geraram uma nova perspectiva temporal da história e re-situaram os povos colonizados, bem como as suas respectivas histórias e culturas, no passado de uma trajetória histórica, cuja a culminação era a Europa (QUIJANO, 2005, p. 121).

Os povos amazônidas foram rotulados como rústicos, selvagens e primitivos. Gonçalves (2001) pontua que a própria elite luso-brasileira absorveu o racismo e, complementamos, a colonialidade do poder. Afinal, esses últimos só aceitaram a adesão do estado do Pará à Independência com receio de que os ideais iluministas que se alastravam pela Europa corroessem as bases escravocratas na Amazônia. Do outro lado da queda de braços da colonialidade do poder se encontravam os coletivos que sonhavam em erguer o *Paíz da Amazônia*. A luta em prol dos ideais de Independência compartilhados pelas camadas populares amazônidas foi um passo importante para a real construção de uma identidade própria (GONÇALVES, 2001).

A lógica dicotômica que segregou a natureza de um lado e a cultura do outro, que posicionou em lados opostos o tecnológico e o rústico, bem como sacramentou a clivagem entre a ciência e o misticismo, é enfraquecida a partir do momento em que mostra oferecer uma interpretação míope sobre a própria realidade amazônica.

Rostain (2009), por exemplo, demonstra que a Amazônia deveria ser chamada de Floresta Equatorial Cultural Tropical. Estudos já comprovam que a grande variedade de espécies da flora que encantam o mundo são frutos da tecnologia agrícola desenvolvida pelos povos da floresta. Ainda na esteira desse pensamento, na atualidade, o saqueamento dos saberes dos povos da floresta nunca foi tão violento, especialmente com o fomento da biotecnologia que transforma as epistemologias amazônidas em moedas de trocas valiosas no âmbito da capitalização do conhecimento (GONÇALVES, 2001). Isso se configura como pistas que levam a uma evidente colonialidade do saber, uma vez que são as instâncias epistemológicas ocidentais que julgam a real “validade do conhecimento”.

Para Lander (2006, p. 8):

a busca de alternativas à conformação profundamente excludente e desigual do mundo exige um esforço de desconstrução do caráter universal e natural da sociedade capitalista-liberal. Isso requer os questionamentos 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. Esse trabalho de desconstrução é um esforço extraordinariamente vigoroso [...].

A padronização ocidental e eurocêntrica despejada sobre o mundo, na visão de muitos intelectuais latino-americanos, criou dicotomias perversas, como descritas em parágrafos anteriores: selvagem/civilizado, moderno/antigo, ser humano/animal, dentre outros; uma lógica cartesiana falaciosa, como o próprio processo de fomento da economia da borracha comprova.

Gonçalves (2001) aponta que a técnica de vulcanização, fundamental para a transformação do leite da seringueira em látex, é uma técnica milenar elaborada pelos povos originários. Em diálogo com esse argumento, que desmonta a supremacia europeia sobre o mundo, não podemos esquecer que estudiosos europeus já ensaiavam críticas a uma perspectiva evolucionista adotada pelas ciências sociais.

Compõem esse time antropólogos como Geertz (1989), por exemplo, que demonstrou a importância da cultura para o desenvolvimento neural dos seres humanos, implicando afirmar que povos considerados primitivos, se comparados aos europeus, produziam tecnologias muito mais sofisticadas do que as existentes nas "civilizações europeias". Abandonar uma lógica dicotômica e uma leitura de tempo linear é fundamental para que possamos entender a América Latina em sua integralidade, bem como o seu papel na geopolítica mundial e na divisão internacional do trabalho. Neste mesmo horizonte, Malheiro, Michelloti e Gonçalves (2018) lembram que no período colonial, enquanto a Europa se vangloriava com as suas invenções iluministas, as maiores tecnologias se encontravam nas zonas coloniais latino-americanas, como os engenhos de açúcar.

Uma visão preconceituosa, racista e etnocêntrica que Mignolo (2017) chama de diferença colonial e que, em nossa interpretação, decifra as desiguais relações que a Amazônia estabelece com o restante do país. Sabemos que as disputas pelos graus mais elevados da conjuntura republicana se concentram nos estados sulistas, por serem vistos como os mais estruturados dos pontos de vista político e econômico. O que a história nacional não conta é que uma boa parte dos investimentos injetados no Rio de Janeiro, que o projetaram em um patamar de "cidade maravilhosa," foram provenientes da conquista do território acreano,

ainda no período áureo da borracha, intermediado por uma concessionária norte-americana (GONÇALVES, 2001).

As colonialidades do ser, do saber e a do poder chegam a ser mais agressivas do que o próprio colonialismo. Segundo Quijano (2005), o eurocentrismo ainda mantém as nossas mentes colonizadas, ainda que uma grande parcela do território latino-americano não tenha mais estruturas políticas e bélicas europeias em seu território. Ainda nesse horizonte, a raça foi um fator adotado para hierarquizar as identidades geocêntricas, a definição do que é ser humano ou animal, de quem é racional ou irracional e o tipo de trabalho que vai desde a escravidão (para os/as não brancos/as até a exploração brutal por parte dos/as brancos/as). Nesse sentido, essas relações de poder se assentam na disputa por quatro esferas elementares da existência humana: o sexo e seus recursos, o trabalho e seus produtos, a liderança coletiva e as subjetividades que envolvem tanto a produção do conhecimento quanto a espiritualidade.

Se para Quijano (2005) as mulheres latinas eram violentadas apenas do ponto de vista sexual, na ótica de Lugones (2014) as mulheres não brancas também tiveram as suas humanidades roubadas no âmbito da liderança coletiva, do trabalho e das subjetividades. Além disso, há uma crítica à forma como Quijano (2005) ainda está atrelado às lógicas atomizáveis para definir as relações de gênero e de sexualidade abaixo dos trópicos. Para Lugones (2014), a questão era muito simples: se a América Latina era vista como um “zoológico a céu aberto” pelos europeus, a dicotomia não se centrava em homens e mulheres, mas sim em machos e fêmeas. Nesse sentido, suas pesquisas constituem um esforço em mapear os saberes, cosmogonias e sexualidades que não constituem a modernidade e que fabricam clivagens:

[...] quero enfatizar que a lógica categorial dicotômica e hierárquica é central para o pensamento capitalista e colonial moderno sobre raça, gênero e sexualidade. Isso me permite buscar organizações sociais nas quais pessoas têm resistido à modernidade capitalista e estão em tensão com esta lógica [...] **chamarei de não moderno tais formas de organizar o social, o cosmológico, o ecológico, o econômico e o espiritual [...] uso o não moderno para expressar que aquelas formas não são pré-modernas. O aparato moderno as reduz a formas pré-modernas** [grifo nosso] (LUGONES, 2014, p. 936).

Do ponto de vista da autora, tanto os homens quanto as mulheres latinos/ as tiveram as suas sexualidades violentadas pelos invasores europeus. Enquanto os primeiros testemunharam as suas masculinidades serem fraturadas, as segundas foram rotuladas como “fêmeas bestiais,” capazes de suportar a dor, de serem adestradas e mutiladas. No “velho continente,” berço do Iluminismo, mulheres

da aristocracia europeia circulavam com chapéus e bolsas confeccionados com as “peles coloridas” dos povos colonizados.

O posicionamento de Lugones (2014), contrário ao de Quijano (2005), demonstra que os estudos que se edificam no âmbito da realidade latino-americana não possuem a pretensão de serem homogêneos e muito menos de se cristalizarem. Trata-se de uma epistemologia em construção coletiva, sobretudo com os movimentos sociais e reconhecendo que os povos originários já produzem saberes poderosos há séculos. Descobrir esses valiosos conhecimentos aparece com potência nos textos de Lugones (2014), o que o excerto anterior reverenda.

Buscamos na autora latina inspirações para pensarmos nos processos educativos que estão germinando no coração da Amazônia a partir do protagonismo dos povos da floresta. Assim como Lugones (2014), chamamos as suas lógicas agrícolas e econômicas de não modernas justamente por apontarem pistas de potencial transgressão à globalização capitalista perversamente normatizada.

2 NOTAS INICIAIS SOBRE O NEP E O ESPAÇO ACOLHER

O NEP é um Núcleo de ensino, pesquisa e extensão vinculado à Universidade do Estado do Pará – UEPA – e atua tanto em escolas quanto em outros espaços sociais. As suas bases filosóficas e pedagógicas se assentam no pensamento de Paulo Freire, em uma perspectiva de Educação Popular (EP) politizada e comprometida com um processo pedagógico libertador. Importante destacar que o NEP foi um dos primeiros grupos a realizar atividades de extensão universitária em ambientes hospitalares no âmbito da educação. O pavilhão São José, localizado nas dependências do Hospital Santa Casa de Misericórdia do Pará – FSCMP, destinado a albergar mulheres e crianças acometidas por acidentes de motor de barcos e oriundas dos mais distintos municípios que abrangem a Amazônia brasileira, foi um dos primeiros *locus* hospitalares a receber práticas de EP.

Olanda (2006, p. 84) reforça nossa narrativa ao apontar que “A proposta do NEP para o Albergue Pavilhão São José [...] apresenta respaldo na filosofia educacional de Paulo Freire, que visa desenvolver a formação ético política por meio de diálogos críticos e estímulo à convivência e a participação coletiva”. Preceitos de que as práticas Nepeanas darão continuidade mesmo com o fechamento do Pavilhão São José e com a inauguração do Espaço Acolher, um novo alojamento, com uma configuração residencial que passou a oferecer mais conforto não apenas para as mulheres e as crianças escalpeladas, como também para homens em tratamento médico. São pessoas que residem, em sua maioria, em Breves, Portel, Muaná, Bagre, São Sebastião da Boa Vista e Curalinho e, por isso, denominam-se como populações ribeirinhas.

O seguinte excerto expressa a construção dessa identidade:

um ribeirinho é um que mora no interior. Vive da terra, planta, cria e pesca. Esse que é um ribeirinho. A gente, no interior, está no meio da mata, dos animais, das plantas que a gente conhece. A gente se sente triste na capital porque a gente não sai. Para a gente ir no Ver-o-Peso, tem que pagar ônibus, pegar táxi, a gente vem com pouco dinheiro e deixa de ir lá. Aí, a gente não pode andar a pé. Lá, não. A gente se quiser sair, pega um barco. O dinheiro na capital é a liberdade. Toda a pessoa que tem dinheiro, muda. Porque acha que tem o poder e os pobres ficam lá embaixo, os pobres ficam no derradeiro da fila (Aracy - Porto de Moz, NERI, 2018, p. 11).

Entendemos que este relato expressa muito bem o que Lugones (2014) aponta como formas de existência não modernas. Na vida que pulsa na floresta, o capitalismo e o liberalismo, seu corolário do ponto de vista econômico, não imperam. O bem-estar, a criatividade econômica e os saberes dos povos ribeirinhos dependem da saúde da flora e da fauna amazônica que, em uma via de mão dupla, alimentam-se das filosofias transdisciplinares ribeirinhas ao mesmo tempo em que é condição primordial para o exercício do trabalho, da coletividade, da reprodução e da subjetividade destes coletivos.

Essas mulheres, não apenas ribeirinhas, mas também amazônidas e latinas, e que são, sobretudo, mulheres de cor, experimentam uma teia de opressões originadas tanto da violência econômica e urbanocêntrica, também expressa no relato de Aracy, quanto no machismo que seus companheiros espelham da postura androcêntrica e patriarcal imposta pelo colonialismo.

As violências sexistas na Amazônia são questões que estamos buscando aprofundar em outros ensaios. Tais inquietações nos levam a pensar de que maneira uma Educação Popular Feminista pode contribuir com a desconstrução dessas masculinidades tóxicas atravessadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo machismo. Apostamos que esse relato de experiência seja uma bússola para a construção de uma teoria da EPF a partir das vivências de mulheres amazônidas, em especial as ribeirinhas.

3 UMA METODOLOGIA EDUCATIVA POPULAR EM CONSTRUÇÃO

Foram adotados os seguintes passos metodológicos: a) pesquisa socioantropológica; b) levantamento do universo vocabular das/os educandas/os; c)

¹ A imagem da educanda foi preservada com nome fictício. Trecho extraído da nossa dissertação de mestrado: Cartografia de saberes de mulheres ribeirinhas em uma classe hospitalar na Amazônia paraense.

definição do tema gerador e d) construção de um texto coletivo. Sobre a pesquisa socioantropológica, Oliveira e Santos (2015) enfatizam sua relevância no âmbito das práticas educativas populares, levando-se em consideração a necessidade de esquadriharmos os traços socioculturais das/os educandas/os:

na pesquisa socioantropológica há o levantamento das demandas socioculturais dos [as] educandos [as] a partir de questões em torno do cotidiano vivido ou vivível por meio de oficinas e da análise de documentos dos/as educandos/as, captando informações como histórico da doença, dados familiares, renda, idade, escolaridade, etc. Por meio desta pesquisa também se faz a escolha dos temas geradores (OLIVEIRA; SANTOS, 2015, p. 49).

Assim, temáticas como religiosidade, alimentação, trabalho, contrastes entre os espaços urbanos e rurais, além do imaginário são aspectos valiosos que não podem ser ignorados por educadoras/es politizadas/os e comprometidas/os em enraizar as suas práticas pedagógicas às vivências de camadas sociais subalternizadas, sobretudo na Amazônia. Aspectos do cotidiano popular, que ensopam as próprias palavras que gravitam em torno da leitura de mundo das/os educandas/os, devem ser perscrutadas por meio do levantamento do universo vocabular.

Segundo Freire (1987, p. 7):

o método Paulo Freire não se restringe a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o [a] alfabetizando [a] em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo para, na oportunidade devida saber e poder dizer a sua palavra.

Entendemos que essa proposta pedagógica é extremamente interessante e está coadunada em uma perspectiva de combate à colonialidade do saber, pois permite aprender com os saberes das camadas populares. Vale ressaltar, também, de que não se trata de uma didática cristalizada, muito pelo contrário. Em toda a obra freireana podemos testemunhar o esforço do pedagogo brasileiro em revitalizar as suas reflexões políticas, educativas e conseqüentemente a sua prática. Sem dúvida, a versatilidade de sua filosofia educativa permite que encontremos em seus livros muitas referências para pensarmos em uma geopolítica do conhecimento amazônica.

Assim, o processo de alfabetização freireana não é mecanizado, mas sim encharcado de sentidos culturais por ser um ato de criação, uma vez que envolve palavras familiares ao cotidiano desafiante das/os educandas/os. Sobre o tema gerador, ainda para Freire (1987), o mesmo corresponde às situações-limite enfrentadas pelas/os educandos/as e que correspondem às suas conjunturas existenciais concretas; um

excelente caminho para que a lógica referente à apresentação de conteúdos distantes da realidade das/os educandas/os seja transgredida.

Os temas geradores caminham, dessa forma, na contramão de uma forma mecanizada de se elaborar as práticas pedagógicas por se encontrarem conectados à realidade concreta das/os educandas/os. O texto coletivo, por seu turno, tem se apresentado como um instrumento didático valioso para as práticas educativas populares. A coparticipação é o seu ápice: as/os educandos/as encontram a oportunidade de expressarem e sistematizarem as suas lógicas de pensamento por meio de uma escrita subalterna que ganha essa denominação graças a um exercício constante experimentado pelas/os mesmas/os de verbalizarem e de registrarem as palavras que povoam os seus cotidianos.

4 REFLEXÕES SOBRE OS RESULTADOS

A pesquisa antropológica revelou que são mulheres e homens ribeirinhos ou assentados/as em áreas de terra firme, oriundas/os de múltiplos municípios do estado do Pará, com uma faixa etária variada e, em sua maioria, com um baixo grau de escolaridade. São grupos que realizam atividades polivalentes, tais como extrativismo, pesca e agricultura, e estão enfrentando alguns problemas referentes ao trabalho, especialmente no âmbito da agricultura, como o aparecimento de pragas nas plantações de mandioca, que são agravadas pela ausência de insumos agrícolas. Por isso, o tema gerador que mais se destacou nos relatos dos/as educandos/as durante a pesquisa antropológica foi o trabalho. Em paralelo, para a garantia de que os exercícios de alfabetização se efetivassem juntamente com os de pós-alfabetização, realizamos o levantamento do universo vocabular que trouxe à tona palavras como, maniva, rasa, rede e catitu, vocábulos intimamente relacionados ao cotidiano trabalhista dos/as educandos/as.

Com o tema gerador e o levantamento do universo vocabular definidos, partimos para a primeira etapa da atividade que consistiu em realizarmos uma reflexão sobre o sentido da palavra “trabalho”. Para o desenvolvimento do diálogo, contamos com a ajuda de gravuras que ilustravam diversas situações trabalhistas. Dois aspectos relevantes referentes a esse ponto da atividade emergiram: a) a invisibilidade do trabalho feminino, sobretudo no roçado e b) a representação superficial do trabalho enquanto uma simples atividade remunerada.

O primeiro traduz a ótica da colonialidade de gênero esboçada por Lugones (2014). Isso implica afirmar que as mulheres não brancas possuem a sua identidade trabalhista negada tanto pelo racismo quanto pelo próprio machismo presente no imaginário dos seus companheiros de cor. O segundo ponto, por sua vez, demonstra que o colonialismo, também pela ótica racial, fratura o reconhecimento

da capacidade criativa dos povos subalternizados e os/as coloca em uma condição de regime de trabalho análogo à escravidão.

Nesse sentido, os relatos das educandas revelaram que há um imaginário muito distorcido sobre o papel da mulher na esfera trabalhista, pois a grande maioria, sobretudo na ótica agrícola, ainda se vê como ajudante do seu companheiro. Essa visão distorcida impede com que elas madurem uma organização política; para outras educandas, como as marisqueiras, ainda que a situação seja um pouco diferente, a lógica de opressão permanece. Elas afirmam que estão vinculadas a sindicatos que garantem o acesso a benefícios como o seguro-defeso e à licença-maternidade; porém, isso não impede que as suas realidades não sejam povoadas de injustiças. A quantia equivalente ao seguro-defeso não é suficiente para suprir as necessidades vitais das famílias ribeirinhas, posto que uma boa parte do valor é destinada à compra dos equipamentos de pesca e um outro montante é reservado à contribuição para a aposentadoria: um pagamento obrigatório que não está isento de fraudes.

Muitos presidentes de colônias pesqueiras acabam desviando o dinheiro que deveria ir para a Previdência Social, que se deposita "em pequenos paraísos fiscais particulares". Os/as educandos/as se sentem intimidados/as a denunciar, pois sofrem assédios morais, por parte dos presidentes das colônias, que ameaçam desativar os registros de pesca de quem os delatar. Muitos são os relatos que denunciam a ausência de diálogos entre o IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis e os povos da floresta. Todos os anos, uma enxurrada de leis ambientais esquizofrênicas à realidade dos povos tradicionais mancham o território amazônico de indignação.

São legislações forjadas a partir dos caprichos das agroindústrias, empreiteiras e mineradoras que, sistematicamente, mutilam a flora e a fauna amazônicas ao passo que empurram os coletivos da floresta para o abismo da fome e da miséria, criando pequenos núcleos urbanos no meio da floresta que oferecem serviços basilares, como saúde e educação apenas para o seu corpo de funcionários. Tal fato atenta para o perigo de se pensar na floresta amazônica como um templo inviolável. Um ponto de vista que é colocado em relevo por muitos ambientalistas e que não levam em consideração as relações equilibradas que os povos da floresta nutrem com o bioma amazônico (GONÇALVES, 2001). Ao mesmo tempo, muitos são os noticiários que comprovam que o desmatamento protagonizado por madeireiros, agroindústrias e latifundiários são encorajados pela impunidade.

Diante de um cenário cravejado de obstáculos, a temática trabalho urge e nos convida a provocar o seu verdadeiro sentido de luta, resistência e manifestações das múltiplas culturas oriundas das camadas subalternas. Por isso, o terceiro momento consistiu em sistematizarmos as etapas de produção da farinha de mandioca, uma das principais atividades laborais de muitas comunidades localizadas no interior do estado do Pará, o que se mostrou um exercício importante para que os/as

educandos/as pudessem decodificar as suas lógicas de pensamento, os seus saberes e os traços interculturais que embalam o cultivo da mandioca e a fabricação dos seus derivados. Muitas são as evidências que demonstram que não há uma forma única de se produzir farinha de mandioca na Amazônia paraense, posto que em cada localidade geográfica, a criatividade das camadas populares se potencializa e a mandioca ganha novos nomes e formas diferenciadas.

Destacamos dois interessantes relatos das educandas Aracy e Iara, dos municípios de Oeiras do Pará e de Breves, referente ao plantio da mandioca:

para plantar a mandioca, tem que fazer a roça, queimar ela, cavar um buraco. Tem diferença de roçado para terreiro. O terreiro custa a dar mandioca e, às vezes, nem nasce pé de mandioca. O roçado, não. Porque você tem o mato. Você queima e tem como sustentar a maniva, mas é muito quente e não tem como fazer na beira do rio porque é barro. O terreiro é coletivo. Mas, todo mundo tem a sua área, o seu lugar onde trabalhar (Aracy, NERI, 2018, p. 220).

[...] produzimos a mandioca, o arroz, o milho. Para preparar a terra, tem que derrubar, esperar secar o pau. Depois, toca fogo, depois vai plantar a maniva. Tira a mandioca e faz a farinha. A casa de farinha é o forno, tem o motor, porque agora usa o motor para serrar a mandioca e tem a talisca e a prensa para tirar o tucupi e fica a massa para poder torrar e fazer a farinha. Os adultos os que dão conta – é que torram a farinha. Quanto mais gente, o trabalho termina mais rápido (Iara, NERI, 2018, p. 220).

Nessa diversidade de vivências agrícolas, os saberes também são múltiplos, especialmente os que se referem às formas milenares adotadas pelos povos tradicionais para impedirem o aparecimento de pragas nas plantações de mandioca; momentos em que uma ética relação entre seres humanos e natureza se alinhava. Para os/as educandos/as, conversar com os formigueiros, por exemplo, garante que espécies como a saúva não ataquem as plantações. E, se não houver tempo para salvar as mandiocas afetadas pelas pragas, vale recorrer às rezas e orações para a recuperação dos tubérculos “adoentados”.

Para as/os educandas/os, produzir a farinha de mandioca é um trabalho de “gente teimosa”. O grau de complexidade e o esforço físico depositados nessa atividade justificam essa afirmativa. Por isso, há necessidade de um grande número de pessoas para auxiliar na tarefa que, dependendo da quantidade de membros de uma família, exige a ajuda de pessoas da vizinhança que são chamadas de convidados/as. Tal denominação já deixa pistas de que não se trata de uma obrigação, mas o resultado do espírito de altruísmo e de uma economia solidária que contagia os coletivos interioranos na execução de uma atividade

extremamente pesada. Mais uma vez, o sentido de lógicas de produção não modernas (LUGONES, 2014) aparece e demonstra que existem dinâmicas sociais amazônidas, que mantêm tradições milenares de sustentabilidade forjadas a partir de necessidades econômicas locais.

Porém, no âmbito da diferença colonial (MIGNOLO, 2017; LUGONES, 2014), estes coletivos precisam lidar com os obstáculos impostos pelo capitalismo, ainda que busquem praticar as suas próprias lógicas de sobrevivência, o que os coloca em uma condição fronteiriça. Assim, não apenas o esforço físico é testado na elaboração da fécula de mandioca, como também os gastos econômicos são postos à prova.

A manutenção das plantações de mandioca, bem como o produto final das casas de farinha exigem gastos consideráveis divididos nos seguintes itens: a) compra de alimentos para a preparação das refeições das/os convidadas/os; b) pagamento de ajudantes em períodos de safra onde a produção é triplicada; c) compra de gasolina responsável por movimentar o motor que rala a mandioca; e d) aquisição de sacas para embalar a farinha de mandioca. Para o coletivo, dos itens anteriormente citados, os que mais pesam no bolso são a cesta básica e a gasolina. Sobre a cesta básica, adquirir alimentos que não são produzidos pelas famílias agrícolas como óleo, feijão e açúcar se tornam desafios diários por conta dos altos preços. No entanto, os elevados índices de inflação não impedem que os/as donos/as das casas de farinha deixem os/as seus/suas convidados/as sem alimento, após um longo dia de trabalho.

Para o grupo, garantir as refeições da vizinhança disposta a colaborar com o trabalho pesado na casa de farinha é uma questão de humanidade e de respeito ao próximo e ao seu esforço físico. O mesmo princípio ético também norteia o reconhecimento dos/as donas/os de casas de farinha sobre a consciência de que os/as ajudantes contratados/as merecem receber integralmente pelas horas de atividade laboral a qual se dedicaram.

A colonialidade do ser (TORRES, 2016) acampou as nossas reflexões a partir do momento em que percebemos o quanto nossa autoimagem é violentada por um brutal processo de embranquecimento de nossa língua, cultura e modo de pensar. Em um determinado momento do diálogo sobre a elaboração da farinha de mandioca, um educando lembrou que havia lido em um livro didático de história que indígenas não eram humanos. Após o debate em torno da produção de farinha de mandioca, o mesmo educando verbalizou que essa informação não procedia, pois, se o processo de confecção da fécula de mandioca iniciou com os povos originários e expressa a inteligência humana sendo, por isso, cultura, obviamente que as comunidades indígenas são seres humanos e não podem ser animalizados.

Dessa forma, chegamos ao sentido antropológico do mundo do trabalho que é tragado pela lógica neoliberal. A partir de imagens que apresentavam as

formas de trabalho de animais como formigas e abelhas de um lado e as atividades laborais exercidas pela mão humana do outro, os/as educandos/as refletiram que os seres humanos possuem a capacidade de exercer de forma diferente uma mesma tarefa, o que nos faz repensar o conceito de tecnologia.

Nesse sentido, com as atividades laborais humanas é possível executar a mágica de transformar elementos da natureza em alimentos, moradias e vestuário, todos englobados no que podemos chamar de cultura e que é violentada pelo regime do lucro exacerbado alimentado pelas sociedades capitalistas, que fragmenta a natureza de um lado e a cultura do outro, rotulando os povos tradicionais da Amazônia como primitivos por não se adequarem a um sentido perverso de progresso e de modernização. Por isso, era importante provocar a reflexão entre as casas de farinha em contraste com os processos produtivos das indústrias armadas com maquinários de ponta.

A partir das/os relatos das/os educandas/os, problematizamos que as/os patrões das grandes empresas visam ao lucro a todo custo. Sendo assim, como conseguem alcançá-lo? Não pagando integralmente as horas de atividade laboral que foram realizadas pelos/as empregados/as e isso se configura como a mais-valia. Ao mesmo tempo, as grandes empresas dispõem de uma infraestrutura, o que possibilita que dobrem as suas produções em um curto espaço de tempo. Isso explica o fato de, com uma grande quantidade de mercadorias disponíveis para comercialização, conseguirem vender os seus produtos a preços mais baixos, de forma a se tornarem uma concorrência desleal para os/as pequenos/as produtores/as.

Dentro das indústrias, problematizamos que a lógica que define o valor do salário não corresponde a todas as horas de trabalho realizadas pelos/as empregados/as, mas às condições trabalhistas para que os/as mesmos/as possam exercer a sua atividade que correspondem à alimentação, moradia e vestuário, aspectos que fazem parte do universo do trabalho doméstico. Por isso, dialogamos que, sob a ótica da mais-valia, as mulheres são duplamente exploradas. Em famílias numerosas, com muitas crianças pequenas, cabem às mulheres a tarefa de observar e cuidar delas durante as tarefas do roçado.

Divididas entre os papéis de mães e trabalhadoras, em meio a rotinas delirantes, os esgotamentos físico e emocional são inevitáveis. Assim, fomos apalpando os contrastes entre o trabalho criativo e o trabalho industrial e todas as crueldades que acompanham este último, dentre elas, a forma como a mais-valia toma corpo, as relações desumanas entre patrão e empregado/a e os incentivos governamentais que alimentam o lucro insano das grandes empresas em detrimento dos/as pequenos/as produtores/as rurais.

A última etapa da atividade consistiu em realizarmos uma espécie de manifesto redigida pelos/as próprios educandos/as. A ideia era que as/os mesmos/as, por meio de uma escrita subalterna, registrassem os anseios e necessidades

que povoam os seus mundos trabalhistas e que são ignorados pelas instâncias jurídicas e políticas neoliberais. Foram redigidas as seguintes reivindicações: a) o reconhecimento das mulheres enquanto trabalhadoras que experimentam o mesmo esforço físico, a mesma carga horária e as mesmas habilidades que os homens nas tarefas agrícolas; b) uma revisão nas normas que alimentam as colônias de pescadores/as a fim de blindarem as/os trabalhadores/as de possíveis fraudes bancárias; c) Aumento da licença-maternidade e a garantia da saúde e do bem-estar da lactante e das crianças em fase de amamentação; e d) a necessidade de projetos voltados para a compra de equipamentos e de insumos agrícolas para os/ as pequenos/as produtoras/es rurais que residem em regiões isoladas da Amazônia.

5 ALGUMAS REFLEXÕES EM (DES) CONSTRUÇÃO...

Muito nos indigna saber que a Amazônia ainda é lida pelo mundo por meio de uma turva visão exótica; para além de sua beleza genuína, de sua culinária apimentada e de suas danças "sensuais", há um povo que clama por justiça; mulheres e homens que nasceram em um mundo que insiste em negar as suas existências. Violências físicas e simbólicas que são ainda mais evidentes no mundo do trabalho, palco de verdadeiros atos contra a vida, a dignidade e a humanidade dos povos da floresta.

Por isso, cabe à Educação Popular o desafio de não se acomodar, mas de assumir para si a responsabilidade de caminhar ao lado das camadas subalternizadas, não por caridade, mas por imposição ao pensamento neoliberal, rumo a um novo projeto de sociedade que englobe a participação de mulheres e de homens conscientes de suas inteligências, de seus saberes e de suas leituras de mundo.

Por isso, o trabalho dos povos da floresta deve ser visto como a máxima manifestação da inteligência humana, encabeçado por agricultores/as, extrativistas e pescadores/as que alimentam constantemente os seus saberes ao estabelecerem contato com a terra, com a mata e com as águas. No entanto, entender as engrenagens dos modos de produção capitalista também são cruciais para o fortalecimento político e para a consolidação de uma nova geopolítica do conhecimento capaz de enfrentar o complexo jogo de xadrez travado entre as colonialidades do ser, do saber e do poder, que nos colocam em uma posição subserviente ao imperialismo que, na atualidade, simboliza a presença estadunidense na América Latina.

Quanto mais estudamos as estruturas neoliberais, maiores são as nossas chances de encontrarmos os seus pontos fracos e partirmos para o embate. Assim, a denúncia não se sustenta sem o anúncio e só conseguimos maturar as nossas proposições quando alfabetizamos nossas opções éticas, politizadas e dialógicas em meio a um processo educativo que, por ser popular, bosqueja outras formas de relações trabalhistas politizadas e criativas.

A Educação Popular mostra o seu vigor e importância na atualidade. As práticas educativas populares apresentam fôlego de sobra para acompanhar os dilemas sociais que povoam a realidade de inúmeras camadas subalternizadas como os coletivos que vivem na Amazônia. Em um momento histórico marcado por profunda instabilidade política, revisitar os movimentos de cultura popular, as ações pedagógicas e políticas encabeçadas por importantes movimentos sociais e pelas Comunidades Eclesiais de Base, bem como a pujante atuação de Paulo Freire no Brasil e no mundo durante e após a década de 1960, ainda que sob a sombra de regimes ditatoriais na América Latina é um exercício fundamental.

Devemos nos nutrir dessas inspirações históricas não para copiá-las, mas para colorirmos com novos tons os sentidos de utopia, de justiça social e de democracia, que tanto são cruciais para a saúde de nosso território. Uma geografia que é heterogênea por sua essência e detentora de múltiplas faces, como a Amazônia, a qual carrega em seu ventre populações molestadas pelas mãos do grande capital.

Comunidades ribeirinhas, povos originários e coletivos assentados diariamente presenciam suas terras serem trituradas pelas máquinas e tratores do agronegócio. É nesse sentido que o fomento de uma consciência política se torna uma condição indispensável para a sobrevivência dessas populações gravemente ameaçadas. No entanto, não podemos pensar em alfabetização política se ignorarmos as condições infraestruturais moribundas que o governo reserva a esses coletivos.

Ou seja, em localidades isoladas na geografia amazônica, seja em locais de várzea ou de terra firme, muitos rios e estradas de “terra batida” devem ser percorridas para que as populações tradicionais possam desenvolver as suas lógicas econômicas pautadas em uma visão sistêmica, cosmogônica e que reconhece o bioma amazônico como um patrimônio a ser respeitado. Visões totalmente contrastantes com a economia predatória do capitalismo, o qual deixa como única herança a mutilação da floresta amazônica

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: Contexto, 2001.

LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

_____. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2006.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo decolonial. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, Florianópolis, 2014.

MALHEIRO, B.C; MICHELLOTTI, F.; GONÇALVES, C.W.P. **Mais além da conjuntura: por outros horizontes de sentido**. Textos digitalizados. VI Encontro Terra e Território. Marabá-Pará. 2018.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade. O lado mais obscuro da modernidade. Trad. Marco Oliveira. **RBCS**, v. 32, n. 94, junho. 2017.

NERI, Isabell Theresa Tavares. **Cartografia de saberes de mulheres ribeirinhas em uma classe hospitalar na Amazônia paraense**. 2018. 344 f. Dissertação (mestrado em educação) -Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará-UEPA, Belém, 2018.

OLANDA, Osterlina Fátima Jucá. **O currículo em uma classe hospitalar: estudo de caso no Albergue Pavilhão São José da Santa Casa de Misericórdia do Pará**. 2006. 116 f. Dissertação (mestrado em educação) -Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Pará-UFPA, Belém, 2006.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. Educação em ambientes hospitalares com jovens e adultos: estratégias para a inclusão socioeducacional. In:_____ (org). **Caderno de atividades pedagógicas em educação popular relatos de pesquisas e de práticas educacionais**. Belém: Supercores, 2015.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder: eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

ROSTAIN, Stéphen. Déforestation: **Notre-Dame de l'Amazonie**. Trad. Clarisse Meirelles. Disponível em: https://www.lemonde.fr/idees/article/2019/05/22/deforestation-notre-drame-de-l-amazonie_5465297_3232.html. Acesso em: 16 set. 2019.

TORRES, Nelson Maldonado. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, jan/abr. 2016.

TERRITÓRIOS TRADICIONAIS NA AMAZÔNIA BRASILEIRA E A RESISTÊNCIA PELA PROTEÇÃO DA SOCIOBIODIVERSIDADE¹

José Heder Benatti

Universidade Federal do Pará - UFPA

Este texto é um ensaio sobre as ideias gerais apresentadas como palestrante na Mesa Redonda “Epistemologias Insurgentes e Cooperação no Sul Global”, no I Encontro Internacional da Rede IntegraSUL e do I Colóquio Interdisciplinar de Integração no Sul Global “Territórios, Ambientes, Saberes, Educação e Políticas Públicas”, realizado nos dias 30 e 31 de outubro de 2019, na Universidade de Cabo Verde (Uni-CV), na cidade de Praia, Cabo Verde.

Não pretendemos fazer um debate exaustivo sobre os argumentos expostos, mas apresentá-los como discussões necessárias a serem aprofundadas, a fim de entender o atual contexto da Amazônia brasileira e dos povos e comunidades tradicionais², com o intuito de se buscar soluções para os atuais impasses socioambientais.

A discussão quando envolve a Amazônia não é algo fácil de se realizar ou de qualificar sua dimensão. O primeiro obstáculo a ser superado é a definição espacial, qual Amazônia pretende-se debater: a Amazônia continental ou internacional? A Amazônia ocupa um território de 7.783.345 km², cobrindo boa parte da Bolívia,³ Brasil, Colômbia, Equador, Guiana, Guiana Francesa, Peru, Suriname e Venezuela. Especificamente Brasil, Peru e Colômbia têm mais de 84% da área total da região, sendo que nos dois maiores países, Brasil e Peru, a Amazônia representa cerca de 60%

¹ O trabalho é um dos produtos do Projeto “Impacto da Nova Legislação de Regularização Fundiária nas Terras Tradicionalmente Ocupadas pelas Comunidades Tradicionais”, como bolsista Produtividade CNPq (Processo CNPq: 308008/2018-9).

² São empregadas diferentes categorias para classificar os povos indígenas, os quilombolas, as populações tradicionais (ribeirinhos, seringueiros, castanheiros, pescadores, quebradeiras de coco babaçu, etc.). Para este trabalho utilizamos a definição prevista no Decreto 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, que compreende como povos e comunidades tradicionais os “(...) grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.” (Art. 3º, I).

³ No caso das Guianas, os seus territórios são considerados 100% amazônicos..

de seus respectivos territórios nacionais (ARAGÓN, 2011). É conhecida também pela sua grande biossociodiversidade, com 54% da floresta tropical do mundo⁴.

A complexidade continua presente quando se pretende definir a Amazônia, pois são empregadas diferentes expressões como Pan-Amazônia, Amazônia Sul-Americana, Região Amazônica ou Grande Amazônia, que compreendem diferentes enfoques e representações espaciais (GUTIÉRREZ; ACOSTA; SALAZAR, 2004). Um exemplo da dificuldade em definir a Amazônia se encontra no Brasil, que utiliza duas caracterizações distintas: uma relacionada ao bioma, à região Amazônica, e a outra à Amazônia Legal, que limita um espaço para implementar o planejamento e o desenvolvimento social e econômico dos estados da região amazônica, possuindo um viés mais sociopolítico do que geográfico, composta pelos seguintes estados: Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e parte do Maranhão (oeste do meridiano de 44°).

Além da complexidade espacial, que também é geopolítica, nas últimas décadas, a Amazônia, em particular a Amazônia brasileira, vive uma dualidade de papéis no cenário internacional. De um lado, foi construída no imaginário nacional e internacional uma Amazônia como hileia verde, um paraíso que purifica o ar do mundo, com uma rica diversidade natural. Para outros olhares, é o espaço da diversidade da riqueza mineral e vegetal, dos insumos para a indústria farmacêutica e de beleza, com grandes possibilidades de produção energética, seja pela quantidade de rios, pela imensa massa florestal existente ou pela possibilidade de converter terra para a agricultura e pecuária.

Nas duas visões, os atores concretos, os povos e as comunidades tradicionais são atores secundários ou invisíveis, o que leva a uma visão cartesiana, pois ambas partem do princípio de que a tecnologia moderna é suficiente para minimizar o impacto ambiental e, conseqüentemente, “salvar” a Amazônia do colapso ecológico.

Outras compreensões sobre a Amazônia são colocadas em xeque, como a criação dos “mitos modernos da natureza intocada”. O primeiro deles relaciona a Amazônia a um espaço natural de floresta virgem, intocável, que precisa ser preservada sem a presença humana (wildness) (DIEGUES, 1994), como se a floresta não fosse também uma criação cultural, resultado da ação humana que perambula pelo globo pelo menos há 70 mil anos (HARARI, 2017). O segundo mito foi o de acreditar que após uma área ser criada como área protegida, por exemplo, um parque, eternamente ficaria como uma unidade de conservação. Além do aumento do desmatamento em unidades de conservação e terras indígenas, aquelas sofrem

⁴ Dentro da grandiosidade da região está o rio Amazonas, à qual dá o nome, drenando aproximadamente 1.100 rios de diferentes tipos de ordem e magnitude, com uma extensão aproximada de 6.742km. A população está entre 20 e 37 milhões de pessoas, dados de 2010 (ARAGÓN, 2011).

também com a diminuição de seus espaços territoriais (FONSECA, 2014).⁵

Aqui já se expõe a tensão e contradição pela qual passa a região, produzir ou proteger, pois, para as concepções colocadas, as duas possibilidades são excludentes. Quando se protege é para assegurar a sua utilização futura. Portanto, a visão romântica de preservação da natureza como algo intocável, sem gente e para a eternidade não existe. No contexto de exploração global que está colocada a região, toda proteção só se mantém até que seja superada por algum interesse econômico (mineral, energético, madeireiro ou de segurança alimentar).

Desse modo, há também a pressão para o desmatamento como justificativa da necessidade de aumentar a produção mundial de alimentos, que eleva a demanda por novas terras produtivas no Brasil, sendo a floresta Amazônica e o Cerrado os principais biomas que sofrem pressão para criar as condições para atendê-la. Enquanto se discute se o que já foi desmatado é suficiente para que haja um aumento na produção das commodities agrícolas (CARVALHO, 2014), pois “as novas demandas deverão ser atendidas com aumento de produtividade e/ou substituição de cultura, especialmente sobre a pecuária extensiva” (SAATH; FACHINELLO, 2018), o Governo Federal lançou em dezembro de 2019 uma Medida Provisória (MP 910/2019), com o intuito de regularizar as ocupações ilegais, estimulando a grilagem da terra pública e a disputa pela terra.

Como consequência, a violência no campo se acirra. Dados da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), afirmam que pelo menos 52 acampamentos podem sofrer despejos em 2020 na Amazônia Legal. Rondônia, Pará e Maranhão são os estados com maior número de acampamentos de sem-terra e pequenos agricultores posseiros ameaçados por essas ações de reintegração (DOLCE; SILVA, 2020).

Segundo a CPT, no ano de 2018 aumentou o número de pessoas envolvidas em conflitos no campo, quando comparado a 2017. Em 2018, as famílias envolvidas em conflitos por terra foram 118.080; já em 2017 foram registrados 106.180 (MOREIRA, 2019).

Há uma relação direta do aumento da violência no campo e o desmatamento e queimadas de florestas na Amazônia, que, segundo os dados do INPE, em 2015 foram desmatados 6.207 quilômetros quadrados, e agora em 2019 atingiu a 9.762 quilômetros quadrados, com aumento de 50%. Não são somente as áreas públicas não destinadas que estão sendo invadidas e queimadas,

⁵ Entre os anos de 2010 e 2012 foram desafetadas oito unidades de conservação na Amazônia para atender às demandas econômicas de grandes projetos públicos, ou seja, tiveram suas áreas diminuídas por medida provisória. Foram cinco florestas públicas e três parques nacionais, correspondendo a um total de 329.324 hectares que deixaram de serem protegidas (Fontes: IMAZON, 2013 e Mídia e Desmatamento na Amazônia, 2014. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2014/09/30/sistema-nacional-de-unidades-conservacao-snuc-vive-crise-sem-precedentes/>. Acesso em: 30 set. 2014).

mas também os territórios tradicionais, nos quais no ano de 2019 ocorreram 160 casos de invasões e agressões a povos indígenas por latifundiários, madeireiros, mineradoras e garimpeiros (CPISP, 2019).

Num quadro em que o parlamento brasileiro discute como diminuir as áreas das unidades de conservação, ou até mesmo extinguir parte delas, também estão sendo tomadas medidas que “flexibilizam normas jurídicas que asseguram direitos territoriais de povos e comunidades tradicionais” (ALMEIDA, 2014, p. 352). Nesse sentido, o significado de “proteger” ganha uma dimensão mais econômica, ou seja, protege os recursos para uso futuro estratégico, conforme interesse do mercado internacional ou de países específicos.

A expressão “defesa da natureza” passa a ser incorporada aos discursos de “interesses nacionais” em prol de uma mercantilização desses recursos estratégicos, especialmente *commodities*, absorvendo o próprio conceito de desenvolvimento sustentável como forma de garantir mercados específicos.

São ações em diversas frentes a violência praticada por entes privados com suas milícias e estrutura de expropriação primitiva da terra e dos recursos naturais (LENCIONI, 2012)⁶, de outra, o Governo Federal busca aprovar leis que darão suporte jurídico à grilagem das terras públicas. Não basta ocupar pela violência as terras públicas não destinadas, é necessário destruir a floresta e toda a sua biodiversidade, como também os detentores do conhecimento sobre essa biodiversidade, homogeneizando o espaço que até então era sociobiodiverso⁷.

Para fazer um contraponto a todas essas medidas nefastas para a natureza e o ser humano, um dos possíveis caminhos é apoiar e fortalecer a luta dos povos e comunidades tradicionais em defesa de seus territórios e cultura, pois a proteção das terras tradicionalmente ocupadas⁸ constitui condição para a consolidação de um

⁶ O que Harvey denomina de acumulação por desapossamento (*accumulation by dispossession*) que ocorre nos dias atuais (HARVEY, 2004).

⁷ Segundo denúncia do presidente do Conselho Nacional das Populações Extrativistas (CNS), Júlio Barbosa, durante o Encontro dos Povos da Floresta, “Temos hoje no país 682 territórios destinados a populações extrativistas. Desses, 350 estão na Mesa da Câmara dos Deputados com pedido de desafetamento [redução de áreas] ou até de revogação da criação desses territórios” (<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/01/raoni-e-filha-de-chico-mendes-anunciam-alianca-contr-retrocessos-de-bolsonaro.shtml>). O Encontro realizado na terra indígena Capoto-Jarina, localizada no Mato Grosso, na região do Xingu, entre os dias 13 a 17 de janeiro de 2020, foi organizado pelo cacique caiapó Raoni, contou com a presença de 600 indígenas representantes de 7 etnias e a filha do líder seringueiro Chico Mendes. O objetivo foi discutir maneiras de resistir às medidas tomadas pelo Governo do Presidente Bolsonaro para enfraquecer a proteção ao meio ambiente e aos povos indígenas.

⁸ Território ou terras tradicionalmente ocupadas são categorias utilizadas objetivando expressar os espaços que as populações tradicionais possuem uma ligação com um território determinado; uma organização social e política; uma relação com a natureza e o uso dos recursos naturais renováveis; e um pequeno grau de envolvimento com o mercado e a sociedade envolvente (ALMEIDA, 2004, 2011; ARRUTI, 2006; DIEGUES, 1994). As terras tradicionalmente ocupadas podem ser entendidas como aquelas “que expressam uma diversidade de formas de existência coletiva de diferentes povos e grupos sociais em suas relações com os recursos da natureza” (ALMEIDA, 2004, p. 25).

modelo democrático e participativo de distribuição e gestão sustentável da terra e do meio ambiente. Por isso, a sociedade deve proteger as terras indígenas, os quilombos e os assentamentos ambientalmente diferenciados⁹ das populações tradicionais, além de lutar para consolidar os territórios tradicionais não reconhecidos.

Há uma disputa sobre a importância da proteção das terras comuns, dos territórios coletivos. Os territórios tradicionais são espaços importantes para a reprodução física, cultural e imemorial. Constituídos de terras comuns, são apresentados como terras desperdiçadas, sem uso ou improdutiva, que precisam estar disponíveis ao mercado, seja para a venda ou arrendamento.

Os territórios dos povos e comunidades tradicionais são formas de uso, manejo e respeito da terra e dos recursos naturais distintos da concepção ocidental de propriedade. A propriedade se fundamenta na concepção individualista, em que o indivíduo tem todos os poderes sobre a coisa, e não há nenhuma preocupação com os efeitos e custos sociais na sua utilização. No máximo, o que se exige do proprietário é que dê uma função social à propriedade, mesmo que esse termo (função social) é amplo o suficiente para não contrariar os interesses egoístas do indivíduo. A propriedade privada se consolida como um direito absoluto e individualista, que nega as formas tradicionais de exploração comunitária da terra e dos recursos naturais e qualquer tipo de limitação na exploração da propriedade individual.

Nestes termos, no território tradicional se insere a vida do planeta e da humanidade; envolvem-se os fundamentos da vida coletiva, construídos com uma nova relação com a natureza e vida, implementada com formas de organização que respeita a coletividade e fundamentada na cultura. Por isso que Souza Filho e colaboradores (2015, p. 12) definem o território como o “lugar da produção da cultura e dos saberes locais que tencionam a afirmação do caráter diferenciado dos direitos coletivos de povos e comunidades tradicionais”. Na mesma linha, o sentido de territorialidade, para Pereira (2002, p. 03), são “territórios físicos nos quais esses grupos estão reunidos se constituem em espaços simbólicos de identidade, produção e reprodução cultural, não sendo, portanto, algo exterior à identidade, mas imanente a ela”.

Portanto, não se pode proteger a Amazônia, a biodiversidade, se não reconhecer a relevância dos territórios tradicionais para a proteção da diversidade cultural, como também para a conservação da floresta, das águas, das chuvas, dos serviços ecológicos e para mudança climática.

Na busca para superar a atual crise ecológica, que também é uma crise econômica e de sustentabilidade do atual padrão de vida, são apontados distintos

⁹ Os assentamentos ambientalmente diferenciados são os projetos de desenvolvimento sustentável, de assentamentos agroextrativistas e de assentamento florestal criados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

caminhos que não são necessariamente antagônicos, mas nem todos viáveis política e juridicamente. Podemos, inicialmente, indicar duas visões que possuem críticas ecológicas. Uma indica que será necessário que a humanidade reconsidere sua relação com a natureza. A crise ecológica atual “é uma crise de vínculo e crise de limite: uma crise de modelo de Natureza, sem dúvida, porque já não vemos o que nos une aos animais, aos seres vivos, à natureza; crise de limite, porque já não vemos o que nos distingue deles” (OST, 1997, p. 10).

A outra proposta parte de um pressuposto mais radical, apontando que a crise será superada quando se reconhecer a Natureza como sujeito de direito (não mais objeto de exploração), que terá consequências nas políticas públicas ambientais, na biologia da conservação, entendimento justiça e cidadania, e no que pensamos sobre democracia e desenvolvimento (GUDYNAS, 2019).

Seja qual for o caminho a ser trilhado ou a opção política a ser seguida, temos que compreender que sempre será vista como uma meia verdade, e que se discutirá “(...) qual a metade mais bela. As duas eram totalmente belas. Mas carecia optar. Cada um optou conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia” (ANDRADE, 2002).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Terras Tradicionalmente Ocupadas: processos de territorialização e movimentos sociais. **Revista Brasileira Estudos Urbanos e Regionais**, v. 6, n. 1, p. 9-32, maio 2004.

_____. Reconfiguração das agroestratégias: novo capítulo da guerra ecológica. In: SAUER, Sergio; ALMEIDA, Wellington (orgs.). **Terras e Territórios na Amazônia**. Brasília: UNB/Abaré, p. 93-113, 2011.

_____. Cartografia Social na Amazônia: os significados de território e o rito de passagem da “proteção” ao “protecionismo”. In: SIFFERT, Nelson. CARDOSO, Marcus. MAGALHÃES, Walsey de Assis. LASTRES, Helena Maria Martins (org.). **Um olhar territorial para o desenvolvimento: Amazônia**. Rio de Janeiro: BNDES, p. 350-369, 2014.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

ARAGÓN, Luis Eduardo. Introdução ao estudo da migração internacional na Amazônia. **Revista Contexto Internacional**. v. 33, n. 1, p. 71-102, jan./jun. 2011.

ARRUTI, José Maurício. **Mocambo. Antropologia e história do processo de formação quilombola.** Bauru (SP): EDUSC. 2006.

CARVALHO, Eduardo. É possível produzir mais alimentos na Amazônia sem desmatar, diz estudo. **G1 Natureza**, 05/06/2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/natureza/noticia/2014/06/e-possivel-produzir-mais-alimentos-na-amazonia-sem-desmatar-diz-estudo.html>.

CPISP – COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO. Disponível em: <http://cpisp.org.br/>. Acesso em: 09 jan. 2020.

DIEGUES, Antonio Carlos Sant'Ana. **O Mito Moderno da Natureza Intocada.** São Paulo, NUPAUB, Universidade de São Paulo, 1994.

DOLCE; Julia; SILVA, José Cícero da. **Centenas de famílias podem ser despejadas em mais de 50 acampamentos na Amazônia em 2020.** In: Publica, 29 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://apublica.org/2020/01/centenas-de-familias-podem-ser-despejadas-em-mais-de-50-acampamentos-na-amazonia-em-2020/>. Acesso em: 24 fev. 2020.

FONSECA, Vandrê. **Brasil perdeu 5,2 milhões de hectares de Unidades de Conservação.** O Eco, 23 de abril de 2014. Disponível em: <https://www.oeco.org.br/noticias/28238-brasil-perdeu-5-2-milhoes-de-hectares-de-unidades-de-conservacao/>.

GUDYNAS, Eduardo. **Direito da natureza: ética biocêntrica e políticas ambientais** / Trad. Igor Ojeda. São Paulo: Elefante, 2019.

GUTIÉRREZ, Franz Rey; ACOSTA, Luis Eduardo Muñoz; SALAZAR, Carlos Ariel Cardona. **Perfiles urbanos en la Amazonía: un enfoque para el desarrollo sostenible.** Bogotá, D. C.: Instituto SINCHI, 2004.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: uma breve história da humanidade.** Porto Alegre: L&PM Editores. 2017.

HARVEY, David. **O novo imperialismo.** São Paulo: Ed. Loyola, 2004.

LENCIONI, Sandra. Acumulação primitiva: um processo atuante na sociedade contemporânea. **Confins - Revista franco-brasileira de geografia**, São Paulo, n. 14, 2012.

MOREIRA, Gilvander. **Crescem os Conflitos e a Violência no Campo; a luta também.** In: Dom Total, 2019. Disponível em: <https://domtotal.com/artigo/8114/2019/05/crescem-os-conflitos-e-a-violencia-no-campo-a-luta-tambem/>. Acesso em: 25 fev. 2020.

OST, François. **Naturaleza y derecho**: para um debate ecológico em profundidad. Bilbao: Ediciones Mensajero, 1997.

PEREIRA, Deborah Duprat de B. O Estado Pluriétnico. In: LIMA, Antonio Carlos de Souza; HOFFMANN, Maria Barroso (orgs.). **Além da Tutela**: Bases para uma nova Política Indigenista III. Rio de Janeiro: Museu Nacional: Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED), 2002.

SAATH, Kleverton Clovis de Oliveira; FACHINELLO, Alei Luis. Crescimento da Demanda Mundial de Alimentos e Restrições do Fator Terra no Brasil. **RESR**, Piracicaba-SP, v. 56, n. 02, p. 195-212, abr./jun. 2018.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. et al. (Orgs). Introdução. In: **Direitos Territoriais de Povos e Comunidades Tradicionais em Situação de Conflitos Socioambientais**. Brasília: IPDMS, p. 11-13, 2015.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS NO BRASIL: O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA COMO ALTERNATIVA PARA SAÍDA DA SITUAÇÃO DE EXTREMA POBREZA DAS FAMÍLIAS NA COMUNIDADE BOA FÉ, MUNICÍPIO DE MOJUÍ DOS CAMPOS, ESTADO DO PARÁ – BRASIL

Ádria Oliveira dos Santos

Tiago da Silva Matos

Leila de Fátima de Oliveira Monte

Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA

INTRODUÇÃO

O Programa Bolsa Família – PBF, criado em 2003, evidencia-se como referência para instituições internacionais comprometidas no combate à pobreza e à redução da fome, considerado um programa de transferência de renda dos mais importantes atualmente. O Programa tem destaque por, além de fomentar recursos públicos à população em situação de pobreza, também estimular a frequência escolar, melhorar os níveis de nutrição das famílias beneficiárias, assim como contribuir ao impulsionar as atividades econômicas em pequenas localidades.

Nesse sentido, a atuação do Estado ao implementar o Programa exerce papel preponderante na diminuição das desigualdades sociais existentes no Brasil, principalmente nos pequenos municípios onde as condições sociais e econômicas de muitas famílias não permitem solucionar problemas como a situação de vulnerabilidade social. O objetivo do Programa é garantir que essas famílias saiam da pobreza ou extrema pobreza, o que seria inviável sem a devida atenção do Estado na implementação de políticas públicas. Este é um exemplo das famílias beneficiárias da comunidade de Boa Fé no município de Mojuí dos Campos.

Diante do exposto surgiu a necessidade de conhecer o perfil socioeconômico das famílias beneficiárias do PBF na comunidade, para saber a situação em que essas famílias se encontram, no que diz respeito às condições de moradia, renda familiar, grupo familiar, em geral os aspectos socioambientais. A realização do estudo partiu da constatação de que se faz necessário apresentar resultados dos

impactos do Programa Bolsa Família em relação aos valores recebidos por meio deste, renda familiar mensal e quais os gastos dessas famílias, assim como acesso à educação, trabalho, serviços de saneamento básico e infraestrutura pública.

O presente artigo analisa as principais políticas públicas sociais implementadas no Brasil, especificamente as de transferência de renda, nas quais está inserido o Programa Bolsa Família, criado pela Lei Federal nº10.836 de 2004, com o objetivo de propiciar o acesso da população à rede de serviços públicos, especificamente, os relacionados à saúde, educação e assistência social, com vistas no combate à fome e à promoção da segurança alimentar e nutricional; além de estimular à emancipação sustentada das famílias que vivem em situação de pobreza e extrema pobreza e vulnerabilidade social (BRASIL, 2004).

Tem como objetivo caracterizar as famílias beneficiadas pelo Programa Bolsa Família - PBF na Comunidade de Boa Fé, localizada no município de Mojuí dos Campos, estado do Pará. Trata-se de um estudo de caso realizado a partir da abordagem quantiqualitativa, em que os principais procedimentos metodológicos utilizados foram pesquisa aplicada e de cunho exploratório, com aplicação de questionário a 40 famílias do universo de 120 beneficiárias do PBF na comunidade de Boa Fé, pertencente ao território do município de Mojuí dos Campos.

O município, com população estimada em 15.646 habitantes, área territorial de 4. 988,236km², está localizado a oeste do estado do Pará e tem como municípios vizinhos Santarém, Prainha, Alenquer, Belterra e Uruará; pertence a recém-criada Região Metropolitana de Santarém, que é composta também pelos municípios de Santarém e Belterra (IBGE, 2017). Mojuí dos Campos fica 30 km distante de Santarém; possui como atividade predominante a produção agrícola, dentre elas as de lavoura temporária, como feijão, arroz, mandioca, milho e soja (IBGE, 2017).

Destaca-se que com o aumento das plantações de soja no município, e principalmente a agricultura mecanizada ocorreram mudanças significativas em sua paisagem, que se expandiu para a região que abrange os municípios de Belterra e Santarém. Mojuí teve sua emancipação relativamente recente, tendo sido criado em 1999, como o 144º do estado do Pará, pela lei estadual nº 6.268, de 27 de dezembro de 1999, apresentando características herdadas do município de Santarém, do qual fazia parte anteriormente (FAPESPA, 2016). No ano de 2018 possuía 4.019 famílias inscritas no Cadastro único (CADÚNICO), localizadas, em sua maioria, na área rural (63,1%) e 36,9% na área urbana, sendo assim, considerado um município predominantemente rural.

A comunidade de Boa Fé, *locus* da pesquisa, destacou-se por concentrar 74% (2.991) das famílias beneficiadas do PBF, que conseguem sobreviver, mensalmente, com uma renda per capita familiar de R\$85,00, caracterizando situação de pobreza e extrema pobreza, tornando-se população-alvo do Programa. Boa Fé está

localizada no km 5 da PA-431, entre as comunidades de Terra Preta e Palhal, no município de Mojuí dos Campos. Apresenta características de espaço periurbano, com atividades rurais e urbanas desenvolvidas, sendo a primeira predominante e principal atividade econômica, tendo como base a agricultura de base familiar e, secundariamente, a criação de animais de pequeno porte.

As atividades na agricultura são fundamentais para a subsistência das famílias, uma vez que a grande maioria sobrevive com até um salário mínimo, insuficiente para suprir suas necessidades básicas. Daí a importância de auxílios como o PBF, como complemento de renda e, em muitos casos, como única fonte de renda. Nesse sentido, a inserção das famílias no Programa é uma alternativa para a saída da situação de extrema pobreza, possibilitando a diminuição de privações, saciando a fome e elevando a renda dessas famílias.

1 O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA E SUAS PORTAS DE SAÍDA

As políticas públicas nas últimas décadas tomaram um amplo debate devido aos avanços democráticos e arranjos institucionais governamentais que propiciaram condições, sejam elas no âmbito nacional, estadual ou regional e local, para que ocorra a governabilidade. Assim, Oliveira (2010) apresenta entendimento sobre as políticas públicas serem

a expressão que visa definir uma situação específica da política. A melhor forma de compreendermos essa definição é partirmos do que cada palavra, separadamente, significa. Política é uma palavra de origem grega, *politikó*, que exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a pólis. Já a palavra pública é de origem latina, pública, e significa povo, do povo (OLIVEIRA, 2010, p. 1).

Para Secchi (2010, p. 2), “[...] uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público”. Nesse sentido, faz-se necessária a compreensão do problema como sendo coletivo, abrangendo quantidade significativa de pessoas. As referidas políticas assumem o papel de apresentar respostas que venham solucionar ou amenizar os problemas públicos, tendo como principal ator o Estado, mas possibilitando a atuação dos atores não estatais como protagonistas dessas políticas.

Na metade do século XX, ao ser instituído o Estado de Bem-Estar Social nos países subdesenvolvidos, foram criadas as políticas públicas de transferência de renda monetárias. Essas “políticas têm como base teórica e ponto de partida o papel que o Estado deve ter na sociedade e, mais especificamente, qual o tamanho do Estado

na economia” (SOARES, 2010, p. 4). Isto se origina nos chamados programas de garantia de Renda Mínima na década de 1990. Segundo Lavinias e Versano (1997):

A Renda Mínima garantida é uma transferência de renda monetária direta do governo aos indivíduos e/ou famílias que não possuem recursos suficientes para sobreviver. O valor mínimo para a sobrevivência é determinado de acordo com as condições médias de vida numa determinada sociedade e a composição demográfica da família. Os objetivos deste programa são os seguintes: fortalecer a cidadania, evitando a exclusão social ou reinserindo o indivíduo já excluído e rompendo com as práticas clientelistas e assistencialistas; proporcionar condições dignas de vida à população carente, garantindo o consumo necessário à sua sobrevivência; dotar a população pobre de melhores condições de obtenção autônoma de renda (LAVINAS; VERSANO, 1997, p. 220).

As políticas de garantia de Renda Mínima ganharam força a partir da constituição de 1988, em que os avanços nas políticas sociais no Brasil foram percebidos. Criaram-se, portanto, instituições mais democráticas, visando a um projeto redistributivo na busca da construção um Estado social, igualitário e de Bem-Estar. Essas políticas voltadas para população necessitada não evoluíram, porque a pobreza não era vista como um elemento estrutural da sociedade brasileira, passando a ser debatida a partir da década de 1990, quando programas e ações governamentais foram implementadas com o propósito de reduzir as desigualdades sociais (COHN, 2004; FAGNANI, 1997).

Lavinias (2004) discorre que o primeiro programa de Renda Mínima implementado no Brasil ocorreu na década de 1990 e se transformou no direito a uma renda de cidadania pela Lei nº 10.835 em 2004. Outro exemplo deste tipo de programa foi o Bolsa Escola Federal, criado pelo Ministério da Educação, em 2001, por meio da Lei nº 10.219/2001. O principal objetivo deste programa foi “manter as crianças na escola sem a necessidade de trabalhar para ajudar os seus pais” (LAVINAS, 2004, p. 45).

Na década de 2000, as políticas públicas de transferência de renda alcançaram popularidade quando foram acolhidas como instrumentos de combate à pobreza em vários países da América Latina, tendo seu crescimento acelerado nos últimos anos pelo interesse mundial na redução da pobreza, por se tratar de um problema que afeta países ricos e pobres, mas principalmente países em desenvolvimento (PASE; MELO, 2017).

No Brasil, os programas de transferência de renda são considerados elementos centrais das políticas públicas inclusivas, consolidadas a partir do ano 2000 e propiciando impactos significativos no combate à pobreza e à fome. Os

programas sociais denominados compensatórios, e assim destacados por Castro (2013), colaboraram para o equilíbrio na economia, legitimando o Estado como provedor da cidadania, além de evidenciar o papel dessas políticas no desenvolvimento do país, como salienta o autor:

As políticas compensatórias, contemporaneamente, destacadas no âmbito das políticas sociais, são reflexos deste novo ciclo de reordenamento do capital, que tem no Estado uma intervenção mais atuante na extrema pobreza. Sob a ótica de equilibrar crescimento econômico e desenvolvimento social, o Brasil tem dado ênfase às políticas de transferência de renda, e segue no seu percurso de buscar o desenvolvimento econômico, desta feita, como país emergente que tem alcançado, nos últimos anos, patamares satisfatórios na economia mundializada (CASTRO, 2013, p. 363).

O Programa Bolsa família (PBF) foi criado pela Lei Federal nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, e regulamentado pelo Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004. Este Programa social está vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) do Governo Federal e surgiu da unificação dos Programas Bolsa Escola Federal, Bolsa Alimentação e Auxílio Gás (BRASIL, 2004).

Estruturado em três principais eixos, sendo o primeiro o complemento de renda, que garante a transferência monetárias do Governo Federal para as famílias-alvo do Programa, com o propósito de reduzir a situação de extrema pobreza pelas quais elas vivem; o segundo se refere ao acesso das famílias participantes aos direitos sociais, tais como a inclusão produtiva oferecendo oportunidades de qualificação, ocupação e renda ao público-alvo do plano localizados no meio urbano e rural; e o terceiro eixo, que engloba ações do Governo Federal conjuntas com o Programa Bolsa Família, no sentido de contribuir para a redução da vulnerabilidade e de pobreza das famílias integrantes deste. Assume papel importante para o enfrentamento da pobreza, como no caso do Programa Bolsa Família, com repasse monetário concebido para combater a miséria e a exclusão social, possibilitando, assim, a emancipação das famílias em situação de pobreza por meio de transferência de renda (BRASIL, 2004).

Vale ressaltar que o Programa foi criado no intuito de melhorar as condições de vida, saúde e educação das famílias; no entanto, como garantia de que essas melhorias ocorram e o estabelecido no Programa seja cumprido, algumas condicionantes foram traçadas como forma de contrapartidas sociais ofertadas pelo município nas áreas de saúde, educação e assistência social, e realizadas pelas famílias que precisam ser cumpridas sob pena de suspensão ou cancelamento do benefício (BRASIL, 2016).

Dados mais recentes do IBGE (2017) mostram a importância deste Programa continuar em execução no país, pois ainda existem mais de 17,5 milhões de pessoas que se encontram em situação de pobreza ou pobreza extrema. Os benefícios pagos pelo Programa Bolsa Família variam entre R\$ 22,00 (vinte e dois reais) a R\$ 200,00 (duzentos reais).

O Programa foi instituído no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), que constitui em um conjunto de ações de inclusão produtiva para as pessoas inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal.

São objetivos do Plano Progridir, segundo Brasil (2018):

- estimular e ampliar o acesso de pessoas incluídas no CadÚnico ao mundo do trabalho e propiciar melhores condições de emprego e renda;
- articular e coordenar a oferta de serviços para a inclusão produtiva, de forma a aproximar os trabalhadores e empreendedores pobres e o mundo do trabalho por meio de ações de intermediação de mão de obra (IMO), qualificação profissional e empreendedorismo;
- incentivar ações municipais e estaduais de inclusão produtiva; e
- incentivar ações de órgãos e entidades públicas e instituições privadas que promovam a inclusão do público-alvo no mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 10).

Dentro das ações do Governo Federal, por meio do Programa Progridir, estão os relacionados a “geração de emprego e renda e autonomia das pessoas inscritas no Cadastro Único e também os beneficiários do Programa Bolsa Família” (BRASIL, 2018). Vale ressaltar que os gastos com o Programa correspondem a 0,45% do Produto Interno Bruto (PIB), inserindo na economia 1,78 reais para cada 1 real investido. O Programa, como mecanismo de enfrentamento à pobreza, possibilitou que 36 milhões de pessoas saíssem da situação de pobreza, propiciando também redução das taxas de mortalidade infantil por desnutrição, ampliação na cobertura de vacinação, assim como diminuição na taxa de abandono escolar em comparação aos não beneficiados pelo Programa. Em geral, os maiores gastos do recurso recebido pelas famílias beneficiárias são com alimentação. Desde que foi criado, 1,7 milhões de pessoas já saíram do Programa voluntariamente (CAMPELLO; NERI, 2013).

O Programa não está isento de críticas, principalmente de concepções equivocadas que se referem a ele como mecanismo de inatividade dos beneficiários. No entanto, possui instrumentos denominados “Portas de Saída”, que possibilitam a formação de capital humano, com o objetivo de promover a inserção do público-alvo no mercado de trabalho, possibilitando, assim, sua autonomia financeira. Entre esses instrumentos, destacam-se o Programa Brasil Alfabetizado, Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), Programa Nacional de Agricultura Familiar, Programas de Microcréditos e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), ainda que não sejam exclusivamente destinados aos beneficiários do PBF (SANTOS; MAGALHÃES, 2012; SOUSA; BRITO, 2015).

2 CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA DAS FAMÍLIAS BENEFICIADAS

As famílias beneficiárias do PBF constituem-se, segundo a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), por grupo de pessoas que se acham unidas por laços consanguíneos, afetivos e/ou de solidariedade, sendo estas a base fundamental para a proteção social (MDS, 2017). A caracterização das unidades residentes na comunidade de Boa Fé foi construída a partir de determinantes socioambientais, possuindo características sociais e ambientais, a exemplo de indicadores de renda, condições de moradia, acesso à energia elétrica, saneamento básico, condições de peridomiciliar, assim como a composição familiar. Esses indicadores possibilitaram conhecer as desigualdades socioespaciais e as vulnerabilidades espaciais.

O número total de membros da família variou de dois a cinco integrantes. Entre as famílias beneficiárias, 15% tinham até dois membros, 67,50% tinham de três a cinco, e 17,50% acima de cinco. Geralmente os domicílios que possuem quantitativo maior de integrantes apresentam-se com menores recursos financeiros para dividir entre seus membros (BRASIL, 2008). Além disso, a presença nas unidades familiares de filhas separadas, mães solteiras, filhos separados que voltam ao convívio da família trazendo seus filhos, além de genros, noras e outros membros, que formam assim as famílias “ampliadas”, e que possuem na maioria dos casos como única fonte de renda, a aposentadoria das pessoas mais idosas ou o benefício do próprio Bolsa Família, evidenciam-se como um grande desafio para o contexto familiar (IBASE, 2008).

A Tabela 1, apresenta a quantidade de membros da família residentes e a renda familiar mensal.

Tabela 1 - Número de pessoas que moram no domicílio X Renda Mensal da Família beneficiada pelo Programa Bolsa Família na Comunidade Boa Fé

Número de pessoas que moram no domicílio	Renda Mensal da Família							
	Menos de 1 S.M	%	1 S.M	%	Mais de 1 S.M	%	Total	%
02 pessoas	2	28,57	4	14,29	-	-	6	15,00
03 a 05 pessoas	4	57,14	19	67,86	4	80,00	27	67,50
Mais de 05 pessoas	1	14,29	5	17,86	1	20,00	7	17,50
Total	7	100	28	100	5	100	40	100,00

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração do Autor (2018).

Os resultados mostram que predominam entre as famílias beneficiárias a renda mensal de um salário mínimo, representando 70% (28 domicílios); em seguida, temos 17,5% (7) famílias que sobrevivem com menos de 1 salário mínimo, e 12,5% (5) com renda de mais de um salário.

CONDIÇÕES DE HABITAÇÃO E SANEAMENTO

Em relação às condições de habitação das famílias beneficiárias, o estudo mostrou semelhanças entre as unidades. A maioria das residências são próprias (90%). No que se refere à energia elétrica, as unidades em sua totalidade têm acesso ao serviço fornecido pela concessionária autorizada pela Agência Nacional de Energia Elétrica – ANEEL, que atua em toda a área do estado do Pará, dado esse que não diverge das estatísticas nacionais, considerando que este é o serviço público de maior alcance no país.

Esse dado está em consonância com as estatísticas nacionais, uma vez que o fornecimento de energia elétrica é o serviço público com o maior alcance no país (99,7%) (IBGE/PNAD, 2018), inclusive entre as famílias beneficiárias do PBF, segundo dados da pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE). Em relação às moradias, a Tabela 2 mostra as informações referentes à situação da residência dos beneficiários e o número de cômodos existentes. Nota-se que 75% (30 moradias) possuem de três a cinco cômodos, sendo a maioria, ou seja, 90% quitadas. As moradias que possuem mais de cinco cômodos foram estruturadas em sala, três quartos, uma cozinha, sendo que nelas residem mais de cinco moradores.

Tabela 2 - Situação da residência do beneficiário X Número de cômodos da residência das famílias beneficiadas pelo Programa Bolsa Família na Comunidade Boa Fé

Situação da residência do beneficiário	Número de cômodos da residência									
	3	%	01 a 03	%	03 a 05	%	Mais de 05	%	Total	%
Cedida	-	-	-	-	1	3,33	1	33,33	2	5,00
Herdada	-	-	-	-	2	6,67	-	-	2	5,00
Própria (quitada)	1	100,00	6	100,00	27	90,00	2	66,67	36	90,00
Total	1	100,00	6	100,00	30	100,00	3	100,00	40	100,00

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração do Autor (2018).

Considerando o tipo de material empregado na construção, observou-se predominância de alvenaria, somando 62,5% (25 domicílios). Desse total, 22 residências (88%) são próprias dos moradores, mesmo que, em alguns casos, não obtenham, ainda, a escritura da casa. As residências construídas de madeira totalizam 15, ou seja, 37,5% da amostra. Neste universo, apenas uma residência foi cedida à família residente, e as demais, 14 (93,33%), foram também consideradas próprias ou quitadas pelos seus moradores.

Outro fator que importa ressaltar é a forma de esgotamento sanitário utilizada pelas famílias entrevistadas, sendo que a grande maioria utiliza valas a céu aberto e as demais fossas rudimentares, ou seja, nenhuma das residências possui esgotamento sanitário adequado, o que pode influenciar negativamente nas condições socioambientais. Segundo estudos do IPEA (2016), o esgotamento sanitário teve um avanço significativo; no entanto, não atinge 20% das famílias brasileiras, tendo menor acesso ao serviço à população mais pobre, representando quase 60%. O serviço é um fator determinante na diferença entre as famílias beneficiárias do bolsa família e as que não são, pois apenas 36,8% das famílias beneficiárias têm acesso à rede geral, pluvial ou fossa, enquanto 70% das famílias não atendidas pelo Programa acessam o serviço.

No que concerne às condições de acesso à água, o fornecimento nas unidades é considerado como potável, portanto, não se verificou nenhum tipo de tratamento, apenas captação e distribuição. Segundo dados da UNICEF/OMS (2015), 663 milhões de pessoas em todo mundo ainda bebem água de fontes que não são seguras, sendo que a maioria delas se encontra em áreas rurais, ou seja, as que são predominantes na comunidade de Boa Fé.

De modo geral, os dados revelaram que a maioria das unidades familiares possui acesso aos serviços básicos de infraestrutura, como abastecimento de água,

energia elétrica, iluminação pública e coleta de lixo. Esta é realizada pelo serviço público municipal; no entanto, cabe destacar a incidência de famílias, que, mesmo existindo a coleta, destina o lixo produzido queimando ou enterrando no quintal.

Os programas de transferência de renda no Brasil assumem um papel importante para o enfrentamento da pobreza, com repasse monetário concebido para combater a miséria e a exclusão social, possibilitando, assim, a emancipação das famílias em situação de pobreza por meio de transferência de renda (BRASIL, 2004).

O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA E SUAS CONDICIONANTES

Os programas de transferência de renda no Brasil assumem um papel importante para o enfrentamento da pobreza, com repasse monetário concebido para combater a miséria e a exclusão social, possibilitando, assim, a emancipação das famílias em situação de pobreza por meio de transferência de renda (BRASIL, 2004).

Tabela 3 - Renda familiar X Valor do benefício do Bolsa Família recebido pelas famílias na Comunidade Boa Fé

Renda Familiar	Valor do benefício do Bolsa Família recebido (R\$)											
	47-100	%	101-130	%	131-163	%	164-220	%	221-500	%	Total	%
Menos de 1 S.M	-	-	2	25,00	2	18,18	2	15,38	-	-	6	15,00
1 S.M	1	50,00	5	62,50	8	72,73	9	69,23	5	83,33	28	70,00
Mais de 1 S.M	1	50,00	1	12,50	1	9,09	2	15,38	1	16,67	6	15,00
Total	2	100,00	8	100,00	11	100,00	13	100,00	6	100,00	40	100,00

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração do Autor (2018).

Os resultados observados na Tabela 3 mostram que a maioria das famílias, somando 32,5% (13 famílias), recebem benefício na faixa de R\$ 164,00 a R\$ 220,00; entre essas, 69,23% (9 famílias) possuem renda familiar de 1 salário mínimo. Vale destacar que 70% das famílias contam com um salário mínimo para o seu sustento. Para repasse de recursos às famílias beneficiárias, o Programa considera a renda per capita de até R\$ 85,00, para situação de extrema pobreza, e as que somam até R\$170,00 encontradas em situação de pobreza, rendas essas consideradas elementos que qualificam as famílias em situação de vulnerabilidade social, condicionadas a questões de precariedade de infraestrutura, presença de crianças e adolescentes, idosos e pessoas com deficiência em família e renda de até ½ salário mínimo, entre outros, conforme definido pela Resolução CNAS

nº 33 de 12 de dezembro de 2012, que aprova a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social - NOB/SUAS¹.

Quanto às condicionantes do Programa Bolsa Família, no que se refere ao item Educação, o MDS (2017) impõe às famílias beneficiárias o compromisso de manter as crianças e adolescentes na escola, como garantia de que estas tenham acesso à educação e também contribuir na promoção da redução da pobreza. Neste sentido, as famílias pesquisadas em sua totalidade têm a educação dos filhos monitorada pelo poder público municipal, com o fim de avaliar se as condicionantes exigidas pelo Programa estão sendo cumpridas, e assim continuarem sendo beneficiárias do Programa.

A escola também tem papel importante nesse acompanhamento, pois precisa realizar o registro de assiduidade do aluno no Sistema Presença do Ministério da Educação para que o órgão verifique se está sendo cumprida a frequência mínima de 85% de carga horária mensal para alunos de seis a 15 anos, e de 75% para alunos entre 16 e 17 anos beneficiários do Benefício Variável vinculado ao Adolescente (BVJ).

Os dados da pesquisa mostraram que nenhuma unidade familiar tem crianças com vacina em atraso e nem gestantes fora do acompanhamento do pré-natal; logo, as famílias da Comunidade Boa Fé estão cumprindo com esta condicionante de manter em dia o calendário de vacinação, conforme proposto pelo Ministério da Saúde aos municípios. Acrescenta-se ainda que as famílias recebem a visita de agentes municipais de saúde duas vezes por semana.

Neste sentido, as famílias pesquisadas em sua totalidade têm a educação dos filhos monitorada pelo poder público municipal, com fim de avaliar se as condicionantes exigidas pelo Programa estão sendo cumpridas e assim continuarem sendo seus beneficiários.

No entanto, cabe destacar que o Programa, em seus objetivos, vem acompanhado de melhorias nas condições socio sanitárias das famílias e também nos procedimentos de saúde, por se tratar de elementos que sua ausência ou ineficiência são características da situação de pobreza. Nesse sentido, a associação do PBF com outras políticas sociais é fundamental na superação da pobreza, mas se observa a limitação do acompanhamento apenas nas condicionantes pelos setores responsáveis (MAGALHÃES, 2008; SANTOS; MAGALHÃES, 2012).

A Tabela 4 mostra a relação entre o valor do benefício recebido do PBF e os gastos realizados mensalmente pelas famílias beneficiadas na Comunidade Boa Fé. Os dados mostrados na referida tabela revelam que mais de 80% (32 famílias) informaram que o maior dispêndio realizado é com a alimentação. Este dado

¹ http://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/assistencia_social/nob_suas.pdf.

coletado na pesquisa foi destacado por Rodrigues, Gomes e Dias (2008) em seus estudos, quando então percebeu-se que a tendência das famílias em situação de vulnerabilidade social quando aumentam a sua renda, é de aumentar seus gastos com alimentação, comprando gêneros alimentícios.

Tabela 4 - Valor do benefício do Programa Bolsa Família recebido pelas famílias X Gastos realizados mensalmente com o valor do benefício

Valor do benefício recebido pelas famílias	Gastos realizados mensalmente com o valor do benefício							
	Alimentação	%	Conta de energia elétrica	%	Outros gastos	%	Total	%
R\$ 47,00	-	-	-	-	1	14,29	1	2,50
R\$ 100,00	1	3,13	-	-	-	-	1	2,50
R\$ 112,00	3	9,38	-	-	1	14,29	4	10,00
R\$ 115,00	1	3,13	-	-	-	-	1	2,50
R\$ 130,00	2	6,25	1	100,00	-	-	3	7,50
R\$ 140,00	1	3,13	-	-	-	-	1	2,50
R\$ 150,00	4	12,50	-	-	1	14,29	5	12,50
R\$ 160,00	1	3,13	-	-	-	-	1	2,50
R\$ 163,00	2	6,25	-	-	2	28,57	4	10,00
R\$ 180,00	3	9,38	-	-	-	-	3	7,50
R\$ 200,00	4	12,50	-	-	-	-	4	10,00
R\$ 220,00	4	12,50	-	-	2	28,57	6	15,00
R\$ 240,00	4	12,50	-	-	-	-	4	10,00
R\$ 280,00	1	3,13	-	-	-	-	1	2,50
R\$ 500,00	1	3,13	-	-	-	-	1	2,50
Total	32	100,00	1	100,00	7	100,00	40	100,00

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração do Autor (2018).

O menor gasto realizado é destinado ao pagamento da conta de energia elétrica; isso se dá devido a 77,5% das unidades receberem o benefício de desconto na tarifa energética. Quanto aos valores dos benefícios recebidos, nota-se que o menor valor corresponde a R\$47,00, o qual é recebido por apenas uma família. O maior valor corresponde a R\$500,00, beneficiando também apenas uma família. Os dados pesquisados mostram que seis famílias, 15% dos entrevistados, estão

recebendo benefícios no valor de R\$220,00, em que o maior dispêndio desta renda está com outros gastos, seguidos da alimentação.

A relação entre o valor do benefício recebido do PBF e os gastos realizados mensalmente, mais de 80% (32 famílias) informaram que o maior dispêndio realizado é com a alimentação. Este dado destacado por Rodrigues, Gomes e Dias (2008) em seus estudos, quando então perceberam que a tendência das famílias em situação de vulnerabilidade social quando aumentam a sua renda é de aumentar seus gastos com alimentação, comprando gêneros alimentícios.

Cabe ressaltar que conforme estabelecido na Medida Provisória nº 132, em seu art. 10: “Fica atribuída à Caixa Econômica Federal a função de Agente Operador do Programa Bolsa Família, mediante remuneração e condições a serem pactuadas com o Governo Federal, obedecidas as formalidades legais”, os beneficiários se deslocam até o município vizinho (Santarém) por não possuírem no próprio município agência da CAIXA. Portanto, parte do recurso que poderia dinamizar ainda mais as atividades econômicas dos pequenos comércios locais acaba por compor os circuitos econômicos das grandes redes de supermercados nos centros urbanos em função da necessidade de deslocamento para receber no banco.

No tocante à avaliação do Programa Bolsa Família pelas famílias beneficiárias na Comunidade Boa Fé, a pesquisa apontou que para 17,5% das famílias o recurso recebido serve como um complemento à renda, enquanto para 82,5% o não recebimento deste deixaria as famílias sofrendo maiores dificuldades. Destaca-se que a inclusão destas no Programa é uma porta de saída da situação de extrema pobreza, possibilitando a diminuição de privações, saciando a fome e elevando a renda dessas famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das características das unidades familiares foi possível verificar condições semelhantes, e, por localizarem-se em espaço periurbano, desenvolvem atividades rurais e urbanas, sendo a primeira predominante e fundamental para a subsistência delas, uma vez que a grande maioria sobrevive com até um salário mínimo, insuficiente para suprir suas necessidades básicas. Daí a importância de auxílios como o PBF, como complemento de renda e, em muitos casos, como única fonte de renda.

Verificou-se quanto aos serviços de abastecimento e tratamento de água, esgotamento sanitário e coleta de lixo, que ainda são insuficientes, o que pode ocorrer devido às características predominante de zona rural, contexto este que se apresenta no país acompanhando as desigualdades sociais.

Nesse sentido, a inserção das famílias no Programa é uma alternativa para a saída da situação de extrema pobreza, possibilitando a diminuição de privações,

saciando a fome e elevando-lhes a renda. E, por fim, os resultados mostraram a importância do PBF para as 40 famílias da Comunidade de Boa Fé, não somente para a questão da renda, mas também para a sua inserção no mercado consumidor.

As condicionantes do Programa, quanto às obrigatoriedades da Educação e Saúde, foram obedecidas pelas famílias da Comunidade de Boa Fé, isto, por sua vez, influenciou diretamente na presença contínua das crianças e adolescentes nas escolas e também a redução de incidência de doenças nas crianças e gestantes, uma vez que elas recebem duas vezes por semana a presença de agentes de saúde.

Verificou-se, portanto, que na dinâmica cotidiana das famílias beneficiárias do PBF as redes sociais têm significativo papel fortalecedor, de suporte frente aos diversos problemas e às adversidades decorrentes; ou seja, apenas com as condições de que cada família dispõe não seria possível solucioná-los. Poder contar com a ajuda de alguém, quer seja ele um parente, um vizinho ou um amigo, tem enorme importância para a maioria das famílias pesquisadas.

De modo geral, os dados revelaram que a maioria das unidades familiares, possuem acesso aos serviços básicos de infraestrutura. Foi possível verificar a partir dos resultados que a inserção das famílias no Programa, além da dinâmica cotidiana das famílias beneficiárias do PBF, as redes sociais têm significativo papel fortalecedor, de suporte frente aos diversos problemas e às adversidades decorrentes; ou seja, apenas com as condições de que cada família dispõe não seria possível solucioná-los.

É importante destacar que muitos avanços ocorreram, principalmente, em relação à saúde e sua determinação social. Ainda assim, grandes desafios que envolvem problemas estruturais e complexos e que dependem da atuação das diversas esferas de governo e da sociedade civil permanecem e precisam ser enfrentados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social (MDS). 1ª Ed. JULHO/2018. Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/ferramentas/docs/Manual%20do%20Pesquisador%20-%20Progredir.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2018.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Programa Bolsa Família**. Disponível em: <http://mds.gov.br/bolsa-familia/beneficios>. Publicado em Maio de 2016. Acesso em: 29 nov. 2017.

_____. **Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004**. Regulamenta a Lei nº 10.836, de 09 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5209.htm>. Acesso em: 29 nov. 2017.

CAMPELLO, T.; NERI, M. **Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania**. Brasília: IPEA, 2013.

CASTRO, A. T. B. de. O novo desenvolvimentismo e a nova face das políticas compensatórias. **Revista de Políticas Públicas**, São Luiz, Universidade Federal do Maranhão, v. 17, n. 2, p. 362-366, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revista.politicaspublicas.ufma.br/site/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=69>. Acesso em: 10 dez. 2017.

COHN, A. **Programas de transferência de renda e a questão social no Brasil**. Rio de Janeiro: Fórum Nacional, 2004. (Estudos e Pesquisas, n. 85). Disponível em: <<http://www.forum.nacional.org.br/publi/ep/EP0085.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

FAGNANI, E. **Política social e pactos conservadores no Brasil: 1964/92** In.: Economia e Sociedade, (8): p. 183-238, 1997. Disponível em: <<http://diamantina.cedeplar.ufmg.br/2014/site/arquivos/a-evolucao-das-politicas-sociais-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

FAPESPA. Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas. **Estatísticas Municipais Paraenses: Mojuí dos Campos/ Diretoria de Estatística e de Tecnologia e Gestão da Informação**. –Belém, 2016. 30f.:il.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS. **Repercussões do Programa Bolsa Família na segurança alimentar e nutricional das famílias beneficiadas: relatório técnico (preliminar)**. Rio de Janeiro. Junho, 2008.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2017** / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2017, 147p. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

LAVINAS, L. **Excepcionalidade e paradoxo: renda básica versus programas de transferência direta de renda no Brasil**. 2004 (unpublished manuscript).

LAVINAS, L.; VERSANO, R. **Renda Mínima: Integrar e Universalizar**. Novos Estudos, nº 49, CEBRAP, p. 213-229, 1997.

MAGALHÃES, K. A. **Programa Bolsa Família: operacionalização, integração e desafios à emancipação de famílias em situação de vulnerabilidade social**. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciência da Nutrição) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2008.

MDS. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE A FOME. **Relatório de Informações Sociais**. Disponível em: <<http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/RIV3/geral/relatorio.php#>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

OLIVEIRA, A. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: Editora da PUC Goiás, p. 93-99, 2010.

PASE, H. L.; MELO, C. C. Políticas Públicas de transferência de renda na América Latina. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, n. 51, v. 2, mar-abr., p. 312-329, 2017. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/65721/63470>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

RODRIGUES, C. T.; GOMES, A. P.; DIAS, R. S. A expansão do Programa Bolsa Família e as implicações sobre consumo e preços de alimentos: o caso de Viçosa / MG. In: Congresso da Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural, 46, 2008. **Anais ...** Rio Branco - AC: SOBER, 2008.

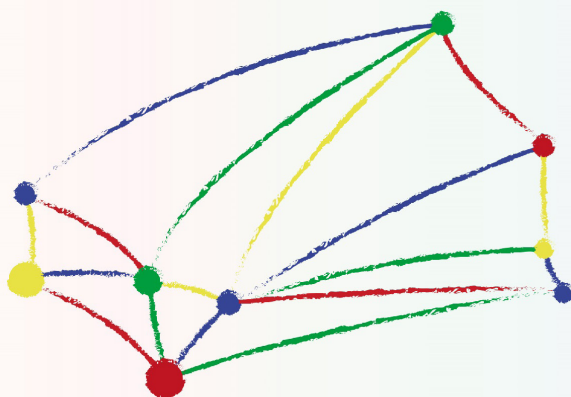
SANTOS, C R B; MAGALHÃES, R. Pobreza e Política Social: a implementação de programas complementares do Programa Bolsa Família. **Rev.Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 5, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n5/a15v17n5.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

SECCHI, L. **Políticas públicas**. São Paulo: Cengage Learning, 2010

SOUSA, D; BRITO, A M F. **Os mecanismos de “Portas de Saída” do Programa Bolsa Família e as perspectivas dos beneficiários no município de Caturité, Paraíba**. VII Jornada Internacional de Políticas Públicas, UFMA, 2015. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo4/os-mecanismos-de-portas-de-saida-do-programa-bolsa-familia-e-as-perspectivas-dos-beneficiarios-no-municipio-de-caturite-paraiba.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2018.

UNICEF; OMS. **Progress on sanitation and drinking water – 2015 update and MDG assessment**. 2015. Disponível em: <http://files.unicef.org/publications/files/Progress_on_Sanitation_and_Drinking_Water_2015_Update_.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2018.

*Nação, Política,
(De) Colonialidade e
Diversidade: marcadores
sociais da diferença,
memórias, percepções e
interseccionalidade no Sul
Global*



Rede
Integra**SUL**

MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA: UM OLHAR NA PERSPECTIVA HISTÓRICA DA CONSTRUÇÃO DA DESQUALIFICAÇÃO DO “OUTRO” EM MOÇAMBIQUE COLONIAL E PÓS-COLONIAL

Albertina Carlos Franc

Laurinda Guizado Malunguissa Chicapula

Universidade Licungo – UniLicungo, Moçambique

INTRODUÇÃO

O presente estudo destaca os marcadores sociais da diferença, especificamente os de raça/cor da pele no período colonial e a discriminação sociocultural no pós-independência. As práticas e os discursos serviram de veículo de consolidação da desqualificação do “outro” no período colonial e pós-colonial em Moçambique. Pretende-se discutir esses elementos numa abordagem sócio-histórica, por meio de bases teóricas que fundamentam a estrutura de marcadores da diferença sociais em Moçambique.

Como é que os elementos de marcadores sociais da diferença e desqualificação do “outro” funcionaram em cada período histórico em Moçambique? De que forma uma parte da sociedade passa a se beneficiar dessas diferenças, desqualificando o “outro”?

A necessidade de desmitificar estas questões é primordial, pois o argumento sobre estes aspectos, e mais especificamente o lado histórico e social da construção da desqualificação do “outro”, contribuirá para a compreensão da atual desigualdade econômica, política e cultural, que fazem com que uma parte da sociedade continue a ocupar o último lugar nos extratos sociais em Moçambique. Facilitará também a elaboração de estratégias para superação das desigualdades cimentadas ao longo da História.

1 PERSPECTIVA TEÓRICA DE DESQUALIFICAÇÃO

No que se refere ao processo de marcação social da diferença, é preciso salientar que há sempre ações de inclusão e exclusão. Segundo Mazula (1998, p. 85):

A questão da desqualificação é uma questão do cotidiano, do dia-a-dia. (...). A desqualificação acontece diariamente, algumas vezes, de forma despercebida, não nos damos conta, porque ela invadiu a nossa rotina. Chamamo-la normal; não passa pela cabeça questioná-la.

Existem três dimensões de desqualificação: a econômica, a psicossocial e a política. Assim, a desqualificação tem uma natureza econômica na medida em que o outro está sempre na posição de subdesenvolvido, não industrializado, ou seja, sociedades ditas tradicionais; a natureza psicossocial, a desqualificação baseia-se nas diferenças culturais, em que umas culturas são tidas como superiores em relação às outras; a desqualificação política/ideológica, por não reconhecimento do “outro”, por não ser um cidadão político ativo, pode-se estender à dimensão de desprezo moral (Ibdem, 1998, p. 88-91). Sua abordagem traz à discussão os estigmas, preconceitos e desrespeito em relação ao “outro”.

Nas sociedades modernas, a pobreza não é somente o estado de despossuir; ela corresponde a um *status* social específico, inferior e desvalorizado, que marca profundamente a identidade de todos os que vivem essa experiência. O conceito de desqualificação social está vinculado ao de exclusão: a noção de trajetória, o que permite apreender o percurso temporal dos indivíduos; o conceito de identidade, positiva ou negativa, de crise e de construção dessa identidade e, por fim, destaca o aspecto da territorialidade, ou seja, a base espacial que abriga processos excludentes. A questão da desqualificação social está relacionada à construção de uma identidade e de um *status* e a condição social objetiva das populações reconhecidas como em situação de precariedade econômica e social. É assim que, para Paugam (2003), o tema da desqualificação social não pode ser estudado de forma aprofundada sem referência a uma hierarquia dos *status* sociais.

A desqualificação do “outro” é construída sobre fatores sociais, econômicos, políticos e culturais; o mesmo pode ser manifestado conscientemente ou inconscientemente. Ao desqualificar o “outro” nestes termos, o risco que se corre é de excluí-lo da sociedade por meio de atos e estratégias de controlá-lo, não para ajudá-lo, mas para torná-lo vítima até a exaustão, ao ponto de ele desistir, e Mazula (1998, p. 86-87) acrescenta,

O problema da relação com o outro é muito antigo. (...) Não são apenas civilizações da antiguidade romana e grega que podem ser consideradas bárbaras, mas, também, todas aquelas que, institucionalmente ou não, mantiveram, cultivaram e exacerbaram a escravidão, reduzindo o Outro a escravo, servo, não-cidadão, assimilado, evoluído, indígena, selvagem, sociedades primitivas, sociedades selvagens, sociedades

frias, países da periferia, países ou comunidades satélites, ou etiquetando “xingondo”¹, cooperante nacional, no seu sentido pejorativo. Todas elas são expressões da desqualificação do outro. Pois essas diferenciações de identificação do outro denunciam sempre o lado bárbaro das respectivas civilizações; denunciam o distanciamento entre eu e o outro.

Assim, implica sempre a sua desvalorização, a sua depreciação, gerando ódio. As guerras étnicas são a materialização da desqualificação do “outro”, pois retira-se do “outro” qualquer possibilidade de ser um agente participativo na construção da vida e do país.

2 A DESQUALIFICAÇÃO DO “OUTRO” NO PERÍODO COLONIAL NA BASE DO INDIGENATO E EDUCAÇÃO

Ao se analisar o período da dominação colonial em Moçambique, depara-se com a dura realidade de desigualdade social e econômica. Estes elementos foram construídos na base de fatores raciais, econômicos, ideológicos e culturais, legalizados pelo sistema colonial no autêntico processo de desqualificação e exclusão do “outro”, como afirma Newitt (2012, p. 384):

Para o africano adquirir o estatuto de não – indígena era necessário demonstrar cultura portuguesa e um certo nível de educação. A administração dificultou o processo e limitou-se a permitir que um número limitado de africanos, que por algum motivo eram necessários ao regime, adquirisse este estatuto.

Posto que as culturas dos nativos foram desconsideradas como elemento de qualificação na sociedade, assim, os vários elementos culturais dos nativos participaram desigualmente neste processo, em que se elevou a cultura do dominador. Os discursos de civilizado e não civilizado/indígena atuavam para demarcar, simultaneamente, as diferenças e desigualdades raciais e de superioridade de um em relação ao outro. Assim, os nativos moçambicanos, “indígenas”, ficaram desqualificados, representados numa condição de existência social e culturalmente atrasado. O sistema colonial construiu uma sociedade de classes por meio de várias leis, ou seja, institucionalizou a desqualificação do “outro”. Os regulamentos laborais, fiscais, como a Lei Orgânica, estabeleciam uma distinção entre “indígenas” e não indígenas. Estes últimos eram designados de civilizados, eram da raça branca

¹ Termo usado na zona Sul de Moçambique para designar todo indivíduo oriundo da Zona Norte e Centro.

e eram quase todos urbanos; e os de raça negra eram suscetíveis a *chibalo*, isto é, ao trabalho forçado.

Com o Estado Novo, foi aprovado em 1944 o regulamento dos serviços indígenas, o Estatuto de Indígena, em 1954, que tornou mais rigorosa a fiscalização de contratos e controle social dos africanos negros. Esta classe ficou excluída em todas as áreas de desenvolvimento, perdeu a identidade e o valor humano (HEDGES, 1999).

O sistema colonial desqualificou o “outro” pela dominação e subordinação baseada na raça/cor e na diferença. A política de assimilação portuguesa, por exemplo, permitia o acesso ao direito à cidadania portuguesa, mas esta política não passava de uma teoria, pois, na prática, o “outro”, o africano (negro e mulato) foi sempre considerado o “outro”, porque nem sempre atingiu o estatuto de civilizado. Assim, princípios constitucionais coloniais tinham a finalidade de tirar e limitar a liberdade dos nativos, desqualificá-los na base da raça e cor da pele. De acordo com Mazula (1998, p. 94):

A figura do assimilado prefigurava a tentativa de aproximação do outro pela sua aculturação. Os movimentos de aculturação não são movimentos identitários, mas sim do não reconhecimento da identidade cultural própria do outro para fazer-lhe assumir a identidade “superiorizada”.

Outro elemento essencial de desqualificação do “outro” usado neste período foi a educação moderna, pois a anterior à chegada dos portugueses era considerada tradicional. A educação passou a ser um requisito para aquisição da qualificação e ou desqualificação, pois passou a ser um instrumento de civilização. Ao indígena era-lhe proporcionado uma educação limitada, ou seja, rudimentar, que não lhe permitia aquisição da qualificação social e de cidadania. A Educação dos “indígenas”² foi entregue à Igreja Católica pelo Acordo Missionário, em 1940, e pelo Estatuto Missionário, de 1941. Este ensino tinha a finalidade de formar o africano para aquisição de hábitos e aptidões para o trabalho braçal (NEWITT, 2012, p. 415).

Assim, de acordo com Cruz e Silva (1998, p. 208),

Ao desenhar uma política para a integração da população ‘indígena’, o governo colonial tinha já assumido a ‘exclusão da historicidade do Outro’ e a negação da sua cultura. A língua, a educação e o cristianismo definiram as fronteiras de identificação passando a funcionar como categorias

² Termo pejorativo usado no período colonial em Moçambique para identificar os nativos, negros e africanos.

qualificantes/desqualificantes, colocando assim em campos socialmente opostos o ‘civilizado’ (eu) e o ‘primitivo’ (outro).

É desta forma que as políticas indígenas coloniais estavam assentes na base discriminatória da educação rudimentar. Este sistema construiu o seu império na base de desqualificação do “outro”, desvalorizando a língua local, elementos da cultura local e o desenvolvimento econômico do nativo e, por conseguinte, a perda de identidades. Assim, o contexto histórico colonial português produziu categorizações que estabeleceram marcadores sociais de diferenças.

3 A CONSTRUÇÃO DA NOVA NAÇÃO E A DESQUALIFICAÇÃO DO “OUTRO”

O ano de 1975 foi o ano da independência de Moçambique da dominação colonial portuguesa. Após a independência nacional, a construção do moçambicano como o ‘outro’ continuou por meio de interesses de classe social, grupos sociopolíticos que emergiram nas primeiras décadas da independência e com o liberalismo do mercado em 1990, por práticas que perpetuam a desqualificação do outro. Esta elite criou a sua própria estratégia de construção da nova nação, mas deslocada em termos de interpretação e intervenção social.

O discurso sobre a eliminação do regionalismo, tribalismo, em nome da criação de uma nova nação e de um homem novo foi uma das características nos primeiros anos da implementação da primeira república. A elite política se esqueceu de que qualquer desenvolvimento social requeria uma participação cultural de cada região, pelo fato de cada uma apresentar sua potencialidade em termos culturais. Esta situação e outras idênticas provocaram aquilo que chamaríamos de exclusão e desqualificação do “outro”. A desqualificação, nesta fase histórica, passou a ser feita pelo regionalismo funcional herdado do colonialismo; do erro etno-antropológico na execução das atividades programáticas; e da fragilidade epistemológica dos atores da educação (MACHILI, 1998, p. 109).

As elites moçambicanas da pós-independência herdaram um modelo de desenvolvimento econômico assente na desqualificação do “outro”, instalado no período colonial, como, por exemplo, a estrutura econômica moçambicana ser caracterizada por desequilíbrios herdados do colonialismo. A região Sul estava e está mais integrada à economia da África do Sul, da qual Moçambique depende, do que as economias das regiões Centro e Norte; a rede escolar herdada do colonialismo era mais extensa no Sul do que no Centro e no Norte de Moçambique. Esta realidade minou a política de unidade do novo estado moçambicano independente, pois o desequilíbrio econômico e social, principalmente, educacional, ficou concentrado

na zona Sul do país. Isto criou um descontentamento regional, em termos de integração política, social e econômica, pois uns se sentem excluídos do processo da construção da nova república, ao não por exemplo, as elites de algumas províncias do Centro e Norte apresentarem as suas propostas de desenvolvimento regional, com o receio de serem conotadas como contrarrevolucionárias. Nesta fase, qualquer reflexão ou proposta de projeto de desenvolvimento zonal era interpretada politicamente, provocando a desqualificação do “outro”, ou seja, exclusão e marginalização.

O projeto de unidade nacional implementado nas primeiras décadas pós-independência criou alguns pecados que tiveram resultados nefastos. Por exemplo, o slogan “*É preciso matar a tribo para construir a nação*”, na prática, foi contra os princípios da própria FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique). Segundo Chichava (2008, p. 7),

As palavras de ordem eram “abaixo o racismo, o tribalismo, o regionalismo, o divisionismo.” Mas como foi feito esse combate na prática? À semelhança de outros regimes africanos que defendiam o partido único em detrimento do pluralismo político e social - oficialmente por medo de acordar ou exacerbar os particularismos identitários -, ou, como diziam alguns líderes africanos, por temer que cada grupo étnico criasse seu próprio partido, a Frelimo negava todo o tipo de diversidade: religiosa, étnica, racial, política, linguística, social, entre outras. Tal negação também resultava da experiência dos conflitos étnico-tribais que este partido tinha conhecido durante a luta anticolonial, e era feita em nome de uma ideologia que defendia a criação do “Homem Novo”, o qual devia estar livre dos seus “maus hábitos”, que punham em causa a moçambicanidade.

Morra a tribo, nasça a nação. Uma frase que parece genuína, mas que, na prática, fere com elementos da cultura local do “outro”; ‘abaixa o obscurantismo’. Consideravam-se obscurantismo práticas que constituíam elementos da educação tradicional local; a eliminação dos líderes tradicionais tidos como traidores na era colonial. A uniformização da relação entre a superestrutura e os cidadãos em seus ecossistemas culturais prejudicou o desempenho dos dirigentes que, embora reconhecessem a diversidade cultural, nem sempre foram esclarecidos o suficiente para evitar o desequilíbrio nas propostas de provisão de lugares de chefia, pois os altos cargos de chefia eram ocupados por indivíduos oriundos da zona sul de Moçambique.

A língua portuguesa foi utilizada como língua nacional e, por conseguinte, como elemento-chave para a construção da identidade nacional, marginalizando-se

completamente as línguas locais, ao ponto de se interditar aos alunos de falarem as línguas locais nas escolas e nas instituições públicas; os nomes das regiões e clubes desportivos com conotação étnico-regionais foram abolidos. Foram os casos, por exemplo, da antiga circunscrição dos *Muchopes* na província de Gaza, que tornou-se *Manjacaze*, e da dos *macondes*, em Cabo Delgado, que passou a designar-se por *Mueda*. Desta maneira, não havia *macuas*, *machanganes*, *wayaos* ou *macondes*; havia, apenas, moçambicanos.

Era preciso “*matar a tribo para construir a nação*”, dizia Samora Machel (primeiro presidente de Moçambique), apoiando-se numa expressão do primeiro presidente Ganês, Nkwame Nkrumah. A tribo, considerada arcaica e “feudal”, era vista como incompatível com o objetivo de construção da nação, uma construção que se basearia em modelos modernos ocidentais, assente na unidade nacional e no “Homem Novo” (alfabetizado, falante do português, vivendo na aldeia comunal ou no meio urbano). Nesta fase da História foram eliminados outros atores políticos que tinham ideais fora da FRELIMO e os que tentaram fazê-lo foram desencorajados ou desqualificados. Os que não estavam de acordo com a FRELIMO deviam ou expor-se à repressão ou exilar-se. Um só sindicato, uma só organização da mulher (OMM) e uma só organização da juventude (OJM), todos obedecendo à linha do partido único. A divisa era: um só povo, uma só nação, uma só cultura, uma só língua, um só partido (Ibdem, 2008, p. 8). Esta ideia é secundada pelo Newitt (2012, p. 470) ao afirmar:

O português foi adoptado como língua nacional e, por irónico que pareça, desenvolveram-se esforços ainda maiores para aumentar os conhecimentos da língua e alfabetizar as pessoas na língua de Camões e Caetano. (...) Desencorajaram-se expressões de etnicidade e os antigos tribunais de chefes e anciões foram substituídos por Tribunais de Justiça locais. Eliminou-se o poder institucionalizado das religiões.

Apesar das ideias da FRELIMO terem sido integradas e com uma orientação humana, não tiveram, no entanto, resultados satisfatórios nem resolveram as feridas criadas no regime colonial. O que sucedeu, na prática, foi a agudização da desqualificação do “outro” face ao desenvolvimento adverso das aldeias comunais, pois estas foram vistas com muita desconfiança por parte dos camponeses abrangidos, já que feriam com os hábitos da agricultura familiar desenvolvida anteriormente. Este cenário recalcou o ressentimento dos moçambicanos do norte do rio Save, que sempre se queixaram do tribalismo dos dirigentes sulistas da FRELIMO, e este clima acentuou-se em grande medida devido à incapacidade do Estado em promover o desenvolvimento e, consequentemente, em redistribuir

os recursos (políticos, econômicos), sobretudo para os moçambicanos do norte do rio Save.

Esta estratégia da FRELIMO, que confundia unidade e unicidade, não só levou a recusa da diversidade das identidades e de interesses no seio da sociedade moçambicana, como também criou conflitos entre diferentes grupos. E isso pode ser um dos motivos internos do surgimento da guerra civil em Moçambique.

4 O MULTIPARTIDARISMO E A DESQUALIFICAÇÃO DO “OUTRO”

Com a introdução de uma nova Constituição, em 1990, que advogava multipartidarismo, o pluralismo social e econômico, Chichava (2008, p. 10) diz que:

Facto interessante é que a maioria dos partidos políticos criados no quadro da nova Constituição era formada por indivíduos do Norte do Save, que, como vimos, sempre se sentiram excluídos do poder. Igualmente, alguns destes partidos políticos (sobretudo da Zambézia) reivindicaram o federalismo, o qual era visto como a solução ideal para uma melhor redistribuição de recursos (políticos e económicos) e inclusão dos grupos étnicos excluídos nas instâncias do poder.

Com a mudança da constituição de 1990, o fenómeno de desqualificação do “outro” continua patente por meio de discrepâncias de desenvolvimento regionais e das fronteiras culturais e ideológicas que marcam a vida entre os moçambicanos. O “outro”, a periferização dos que não alinham com a linha política concebida; que sua suposta identidade não comunga com os ideais traçados pelas elites atuais detentoras do poder político e econômico, continua a ser desqualificado pela disparidade regional de desenvolvimento econômico, partidário e do regionalismo.

Por exemplo:

Em 1994, reivindicações étnicas dos macuas de Montepuez, província de Cabo Delgado, que se queixavam de serem dominados pela minoria maconde. Para estes macuas, era incompreensível que o distrito de Montepuez, uma zona predominantemente macua, fosse dirigido por um maconde. Estas reivindicações, que chegaram a atingir alguns contornos violentos, foram acompanhadas da exigência da inclusão dos macuas nas instituições do Estado. Mais do que uma questão de exclusão com base na tribo, trata-se de uma questão de, num contexto de escassez, aceder a recursos, ao Estado, como bem ilustra o caso dos Macuas de Cabo Delgado, que se queixavam

da predominância dos Macondes no seio do Estado. Recordar que uma das questões levantadas pelos macuas era que, se todos os postos no aparelho do Estado eram ocupados pelos macondes, onde iriam os macuas “comer”? (CHICHAVA, 2008, p. 15).

McLaren (1999, p. 83) numa perspectiva de potenciar e capitalizar a diversidade como um instrumento de desenvolvimento por um lado, e, por outro, como mecanismo de inclusão, de qualificação de todos e de cada sujeito afirma:

Precisamos reter algum tipo de base moral e ética e política a partir da qual possamos negociar dentre os múltiplos interesses. Crucial para este argumento é a importante diferenciação entre meta narrativas universais e narrativas meta críticas. A crítica pós-modernista de resistência repudia a necessidade ou escolha de qualquer narrativa mestra, porque as narrativas mestras sugerem que existem apenas uma esfera pública, um valor, uma concepção de justiça que triunfa sobre as outras.

Assim, neste cenário, o poder político e o controle do aparelho estatal são vistos com as únicas vias de enriquecimento e de ascensão social em Moçambique. O caso relatado mostra que os ditos conflitos “tribais” ou étnicos são antes de mais nada conflitos políticos. Enquanto o Estado ainda não for capaz de promover o desenvolvimento, de reduzir os desequilíbrios regionais, enquanto os atores políticos não forem capazes de ir para além da sua “tribo”, o sentimento de marginalização e exclusão étnica em certos grupos sociais prevalecerá. Este fenómeno relaciona-se com a dimensão da desqualificação do “outro”. Mazula (1998, pp. 91-92) refere, por exemplo, que a “desqualificação política/ideológica ganha neste sentido a dimensão da rejeição intelectual e do desprezo moral (...) a desqualificação da ideia adversa adquire tanto mais força e intensidade quanto mais se transporte para o campo ético”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No período colonial, a desqualificação do outro baseou-se no preconceito racial/cor da pele de uma forma institucionalizada. Esta foi uma construção cultural e histórica da sociedade moçambicana, por meio de atos de exclusão e desqualificação. De um modo geral, os negros foram privados ou tiveram dificuldades de acesso a necessidades básicas para a sua vivência, como ao emprego, à moradia, à educação e saúde modernas, à participação política, ao exercício pleno da cidadania. Percebe-se que a criação de leis específicas com o intuito de diminuir a exclusão e a marginalização da raça negra agudizaram as desigualdades e as

violações aos direitos humanos desses indivíduos. Esses processos de desigualdades criaram impactos na construção e manutenção da identidade dos moçambicanos.

Com a proclamação da independência nacional, em 1975, e com a constituição de 1990 (multipartidária), a desqualificação do outro tomou nova roupagem que manteve algumas feridas criadas no período colonial. Hoje, a desqualificação é baseada na discrepância do desenvolvimento econômico regional, em que o poder político econômico está concentrado na capital do país. A não-aceitação pacífica do posicionamento ideológico do “outro” gera desqualificação na atualidade moçambicana.

Assim, cabe a cada um refletir sobre esses processos de constituição e formação de identidades e diferenças geradas pelos marcadores sociais que ainda prevalecem. A educação foi um veículo para consolidação da desqualificação do “outro” no período colonial; hoje deve servir de uma ferramenta primordial para a qualificação. É preciso ter em conta que, num quadro democrático e multicultural, a etnicidade pode ser um vetor de ação e de participação política. A etnicidade pode até mesmo ser a única forma de os grupos excluídos e marginalizados lembrarem aos outros que eles existem. Mas, para que isso aconteça de maneira pacífica, sem que os diversos grupos étnicos vejam-se como inimigos na disputa pelo poder político, compete aos atores políticos irem para além do seu grupo étnico, demonstrando que a valorização da diferença não implica desigualdade de tratamento e de oportunidades.

O problema não é a multiplicidade étnica ou a etnicidade em si, mas o uso que dela se faz, que, em certos casos, pode revelar-se prejudicial e perigoso. Quando grupos excluídos reclamam de discriminação étnica, de serem excluídos do poder ou do Estado com base na “tribo”, tem que se ter em conta que isso pode exprimir um sofrimento social, cultural ou simbólico

A alteração deste cenário depende da mudança das mentalidades dos intervenientes executivos, pois o desenvolvimento regional e a questão cultural local pode ser uma alternativa de minimizar a desqualificação do “outro” e caminhar para uma direção que tomem em conta o todo e a diversidade como fator de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

CHICHAVA, Sérgio. **Por uma leitura sócio histórica da etnicidade em Moçambique**. Instituto de Estudos Sociais e Económicos. Maputo: IESE, 2008.

CRUZ E SILVA, Teresa. Colonizadores e protestantes: o jogo de identidades e diferenças. In: SERRA, Carlos. (coord) et al. **Estigmatizar e Desqualificar: casos, análises, encontros**. Maputo: Livraria Universitária, p. 203-226, 1998.

HEDGES, David. **História de Moçambique**: Moçambique no auge do colonialismo, 1930-1961. 2. ed., Maputo: Livraria Universitária, 1999.

MACHILI, Carlos. Educação e desqualificação, In: SERRA, Carlos. (coord) et al. **Estigmatizar e Desqualificar**: casos, análises, encontros. Maputo: Livraria Universitária, p. 105-137, 1998.

MAZULA, Brazão. Algumas referências epistemológicas para uma análise da desqualificação do “outro” e das suas práticas. In: SERRA, Carlos. (coord) et al. **Estigmatizar e Desqualificar**: casos, análises, encontros. Maputo: Livraria Universitária, p. 79-104, 1998.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. 2. ed., São Paulo: Cortez Editora, 1999.

NEWITT, Malyn. **História de Moçambique**. Portugal: Publicações Europa – América, 2012.

PAUGAM, S. **Desqualificação social**: Ensaio sobre a nova pobreza. São Paulo: Educ & Cortez, 2003.

NEAB E LAAB – AÇÕES VOLTADAS ÀS RELAÇÕES ÉTNICOS-RACIAIS NO CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL-UFPA-BRASIL

Assunção José Pureza Amaral

NEAB/GESCED/Casa Brasil África da Universidade Federal do Pará (UFPA)

Débora Alfaia da Cunha

LAAB/ Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira é resultado de um longo processo de colonização marcado pela presença de europeus que subjugarão índios (povos ameríndios) e, posteriormente, negros africanos (povos africanos). Apesar de longos séculos de lutas por independência, liberdade, autonomia, democracia e participação do povo (mais de 51% de negros) nas decisões do país, somente nas últimas décadas, resultado de processo de lutas dos segmentos sociais, tivemos políticas específicas voltadas aos povos indígenas, negros e quilombolas, conquistas advindas dos governos democráticos.

A Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, é resultado de uma política que institui a inclusão do ensino de educação para relações étnico-raciais e o ensino de História e cultura africanas e afro-brasileiras em todas as modalidades de ensino do Brasil, fato ocorrido somente depois de 503 anos de ocupação do solo brasileiro pelos colonizadores.

O Brasil é formado hoje por vinte e seis estados, 5.570 municípios e um Distrito Federal. O Pará é um dos 7 (sete) estados que formam a Região Norte/Amazônia do país; possui universidades privadas, estadual e quatro federais, entre elas a Universidade Federal do Pará (UFPA), que, com seus multi-campi, encontra-se espalhada por diversas mesos e microrregiões do estado, em 12 (doze) Campi, atendendo mais de 100 (cem) municípios. O Campus Universitário de Castanhal, da UFPA, na Mesorregião Nordeste Paraense, Amazônia Brasileira, é um desses Campi.

O Campus Universitário de Castanhal, melhor seria dizer Campus Universitário *em* Castanhal, está localizado geograficamente no bairro Jaderlândia; atende acadêmicos e professores de um raio de cerca de 23 (vinte e três) municípios do estado do Pará – Norte do Brasil, público da Mesorregião nordeste paraense, mas também de outras, a exemplo da Mesorregião Metropolitana de Belém, em 8 (oito) cursos de graduação – Licenciaturas em Pedagogia, Letras-Língua Espanhola, Letras-Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física; Bacharelado em Sistema de Informação, Engenharia da Computação e Medicina Veterinária; 3 (três) cursos de mestrado e 2 (dois) de doutorado; divide-se em dois Campus, I e II (neste fica localizado o Instituto de Veterinária, com o Curso de Veterinária, dois mestrados e dois doutorados: Ciência Animal e Saúde Animal).

Este texto apresenta as diversas formas de ações que este Campus vem fazendo para implementar políticas para educação quilombola e educação para relações étnico-raciais entre 2011 a 2018. Parte de duas frentes de trabalho, uma desenvolvida pelo Grupo de Estudos Sociedade, Cultura e Sociedade (GESCED) e pelo seu Programa Universidade no Quilombo: exercício de responsabilidade, recriação e ressignificação do ambiente, vinculados ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB); outra desenvolvida pelo Projeto em Ludicidade Africana e Afro-brasileiras (LAAB). É desse lugar e dessas experiências que falaremos e narraremos nas próximas páginas.

O objetivo deste texto é levantar, acompanhar e analisar a implementação de políticas para educação quilombola e educação étnico-racial realizadas pela UFPA, do Campus Universitário de Castanhal, a partir do período da criação do Programa Universidade no Quilombo, do GESCED e do Projeto em Ludicidade Africana e Afro-brasileira (LAAB), entre 2011 a 2018; ou seja, pretende-se analisar e apresentar, por meio de uma “radiografia”, um balanço das políticas que a instituição vem fazendo nos últimos 8 (oito) anos acerca das voltadas à educação quilombola e étnico-racial. A metodologia envolve pesquisa bibliográfica, documental, experiências dos coordenadores, professores e orientadores, e, se possível, análise das produções geradas pelas duas frentes (AMARAL, 2011, 2015, 2016, 2018, 2019).

Sobre a primeira frente desenvolvida, vinculada ao GESCED e ao Programa Universidade no Quilombo, podemos afirmar que, em 2011, assumimos a Coordenação de Extensão e, com a aprovação, assumimos também a coordenação do Programa de Extensão Universidade no Quilombo: exercício de responsabilidade, recriação e ressignificação do ambiente e o Grupo de Estudos Sociedade, Cultura e Sociedade – GESCED, que forma hoje o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB).

A partir da criação do Programa de Extensão Universidade no Quilombo e o Grupo de Estudos Sociedade, Cultura e Sociedade – GESCED/NEAB, as

discussões acerca das questões étnicas e raciais, em sala de aula são estimuladas, sobretudo no curso de Pedagogia, provocando reflexões sobre as condições de grupos raciais e quilombolas, a exemplo do negro na sociedade, campo e cidade; a participação do Movimento Negro nas discussões, palestras, oficinas e seminários contribuíram, alimentaram e retroalimentaram-se.

De acordo com Amaral (2019-2020), o atual Programa de Extensão e Pesquisa “Universidade no quilombo: exercício de responsabilidade, recriação e ressignificação do ambiente”, da Universidade Federal do Pará/Campus Universitário de Castanhal, vinculado à Faculdade de Pedagogia, é formado pelos projetos: “Intercâmbio quilombolas-universidade”; “Histórias, memórias e meio ambiente quilombola”; “Brinquedos, brincadeiras e recursos naturais quilombolas”; “Biblioteca quilombola”; Cine-Quilombola: “Maleta Infância” e “Cor da Cultura”; e Quilombola na Universidade: Apoio ao Processo Seletivo Especial Quilombola, e visa ao desenvolvimento de atividades de extensão em parcerias com as comunidades nos quilombos circunvizinhos à UFPA, Nordeste do Estado do Pará.

Sobre a segunda frente desenvolvida, vinculada ao Projeto Ludicidade Africana e Afro-Brasileira – LAAB – e suas ações no Campus Universitário, da UFPA, Nordeste do Pará, criado em 2011, está voltado ao desenvolvimento de atividades lúdicas de caráter africano e afro-brasileiro. Dentre os focos do LAAB destacamos: ampliar as pesquisas sobre ludicidade africana e afro-brasileira diante do fato da produção nacional sobre o tema ludicidade versar sobre aspectos relativos à herança lúdica europeia, secundarizando ou invisibilizando as atividades de matrizes africanas. Contribui para ampliar a produção de material didático e de metodologias.

Entre os desafios do LAAB encontram-se a formação inicial e continuada de professores para a educação das relações étnico-raciais, bem como a pesquisa e produção de materiais didático-metodológicos sobre a cultura lúdica africana e afro-brasileira, voltados às realidades das comunidades quilombolas da Amazônia paraense. Utiliza-se da *internet* para o levantamento de jogos africanos em *sites* e *blogs* dos EUA, Gana, África do Sul, etc.; há preferências às fontes bibliográficas, especificamente as voltadas aos jogos africanos, como Zaslavsky (2000, 2009), Prisma, Tembe e Edmundo (1992) e Hopson e Hopson (1996).

O foco do LAAB é a formação continuada e inicial de professores em cultura africana e afro-brasileira, que assumem forma de oficinas pedagógicas; formação inicial dos alunos de Licenciatura que utiliza metodologias como linguagem cinematográfica; realização de estudos em grupo e a coordenação de atividades lúdicas pelos alunos de graduação para crianças das escolas públicas e de comunidades quilombolas. As oficinas destinadas aos professores abordam jogos populares e jogos de tabuleiros africanos, mancalas e confecção de bonecas

Abayomi. Envolvem atividades, lúdicas e artísticas, oficinas de percussão, danças afro-brasileiras, jogos populares africanos, rodas de literatura africana e afro-brasileira, rodas de artistas plásticos africanos e afro-paraenses, etc.

1 NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIRO (NEAB), PROGRAMA UNIVERSIDADE NO QUILOMBO E GRUPO DE ESTUDOS SOCIEDADE, CULTURA E SOCIEDADE (GESCED)

As justificativas, opção e motivações pelo tema/assunto devem ser buscadas dentro da própria carreira do coordenador do Programa de Extensão e Pesquisa Universidade no Quilombo: exercício de responsabilidade, recriação e ressignificação do ambiente e o Grupo de Estudos Sociedade, Cultura e Sociedade – GESCED, que formam o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB), como educar, profissional amazônico engajado nas causas sociais da educação ou socioeducacional e étnico-racial; também se relacionam e se articulam às suas identidades cultural, racial e formativa.

No ano de 2010 chegamos à UFPA – Campus Universitário de Castanhal, Nordeste paraense, depois de curta, mas significativa experiência na Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, conforme publicado na apresentação do livro **“Quando a Universidade vai ao quilombo”**:

“Depois da publicação do livro **Da Senzala à Vitrine: relações raciais e mercado de trabalho em Belém**, em 2004, resultado da Dissertação de Mestrado no NAEA-UFPA, e da elaboração da Tese intitulada **Da Senzala ao Quilombo: práticas educativas e uso de recursos naturais entre os quilombolas do Médio Amazonas - PA**, em 2008, passei a ministrar aulas no Curso de Ciências Sociais na Universidade Federal do Amapá-UNIFAP” (AMARAL, 2015, p. 7).

Em 2011, já na UFPA – Campus Castanhal, além de assumir a Coordenação do Programa de Extensão Grupo de Educação na Terceira Idade – GETI; ter sido indicado à Coordenação de Extensão da UFPA – Castanhal; depois de aprovado em três âmbitos também passamos a coordenar o Programa de Extensão Universidade no Quilombo: exercício de responsabilidade, recriação e ressignificação do ambiente, registrado no mesmo livro:

“Continuei publicando diversos artigos; em 2010 fui chamado pela Universidade Federal do Pará - UFPA para atuar no Campus Universitário de Castanhal, Nordeste do Pará, onde estou Coordenador de Extensão deste Campus. Nesse período, além

de docente, coordenei o **Grupo de Educação na Terceira Idade-GETI**; coordenei e coordeno o **Grupo de Estudos, Sociedade, Cultura e Educação-GESCED** e dentro dele o **Programa Universidade no Quilombo: exercício de responsabilidade, recriação e ressignificação do ambiente** e o **Projeto de Intervenção Metodológica no Quilombo: educando e apreendendo com os recursos naturais quilombolas**” (AMARAL, 2015, p. 7).

Ao iniciarmos os trabalhos na UFPA – Castanhal, percebemos a ausência de atividades e produções, tanto de ensino quanto de extensão, e de pesquisa sobre os quilombolas e muito menos ainda sobre educação para as relações raciais ou étnicas. Parecia, na época, um grande desafio, um trabalho difícil e árduo de se iniciar e de se obter resultados, pois pareceria que tudo estava por ser feito: articular, projetar, pesquisar, ensinar, realizar ações de extensão, conscientizar a instituição e acadêmicos.

Depois da realização de levantamentos por uma turma na disciplina de Antropologia Educacional na região, constatamos que apesar da necessidade das comunidades quilombolas por políticas diversas e sendo a Universidade uma instituição federal nesta área, não havia nenhuma relação entre UFPA e os quilombos dali. Baseado no resultado do levantamento, resolvemos fazer um conjunto de projetos que formaram um Programa. Em 2011, organizamos ações, planejamento e iniciamos as caravanas aos quilombos mais próximos da universidade, inicialmente os agregados na Associação Cacoal, Quatro Bocas no município de Inhangapi – PA.

A Lei nº-10.639/03 (BRASIL, 2003) já tinha sido criada há cerca de 7 (sete) anos, mas pouco ou quase nada havia em processo, nem nas propostas pedagógicas nem nos planos de cursos de professores; a discussão sobre educação escolar quilombola (BRASIL, 2003) só apareceria e seria discutida cerca de 9 (nove) anos depois da Lei nº 10.639/03, em 2012, num evento reflexivo realizado pelo novo Programa e pelo Conselho Regional de Psicologia (CRP) do Pará e Amapá no Campus de Castanhal, com a presença da Psicóloga Willivane Melo e da Prof^a. Georgina Helenas, de Pelotas – RS.

O ano de 2011 é marcado pelo início de um trabalho mais estrutural e contínuo, tanto de extensão quanto de incentivo à produção, à intervenção nas instituições públicas de ensino, à iniciação científica e produções de trabalhos, artigos, monografias e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) voltados às temáticas Educação Quilombola e Educação Étnico-racial, na Universidade Federal do Pará – Campus Castanhal, Nordeste paraense. As discussões étnicas com as comunidades quilombolas circunvizinhas ao Campus da UFPA são iniciadas

e fortalecidas por parcerias e ações de extensão realizadas por acadêmicos nos próprios territórios autoidentificados como quilombos.

Segundo Amaral (2019-2020, p. 4) e de acordo com o documento Programa Universidade no Quilombo, os projetos articulados tratam:

1. **“Intercâmbio quilombolas – Universidade”**: Intercâmbio cultural entre os quilombolas e os acadêmicos do Campus Universitário de Castanhal através de encontros, lazer, reunião, exposições temáticas, etc. Estabelecer parceria, onde acadêmicos de diversos cursos (Pedagogia, Medicina Veterinária, Educação Física, Línguas Portuguesa e Espanhola, Matemática, Sistema de Informação, Administração e Engenharia) possam realizar visitas periódicas programadas na comunidade enfocando temas diversos. Ao mesmo tempo em que os quilombolas possam acessar espaços urbanos de significância em suas vidas e participar de eventos fora dos quilombos.

No primeiro contato e reunião com os quilombolas foram relatados um conjunto de fatos, histórias e “causos”, sobre a vida, as lutas, o uso dos recursos naturais, mitos, lendas e estórias significativas do quilombo, dando origem a mais uma proposta com os moradores:

2. **“Histórias, memórias e meio ambiente quilombola”**: Elaboração escrita de histórias, memórias e diversos “causos” da comunidade em parceria com os membros do quilombo, com a possibilidade de transformar essas histórias em produções de materiais para os moradores locais.

A presença de grande número de crianças e adolescente na comunidade, a ausência de escola local e de espaço de criação e de lazer, ao mesmo tempo em que há abundância de matéria prima, foram outros aspectos percebidos e discutidos com os moradores; em decorrência desses fatos sugeriram dois projetos que se completam:

3. **“Brinquedos, brincadeiras e recursos naturais quilombolas”**: nos quilombos Itaboca, Cacoal, Quatro Bocas e São Pedro encontramos uma diversidade de recursos naturais renováveis, reaproveitáveis e recicláveis, como oriundo das palmeiras a exemplo de açazeiro e buritizeiro; sementes de frutos como tucumã, miriti; vassoura e tala de açazeiro; barro e argila, madeira; cuias e cabaças; etc. Recriar e reutilizar os recursos naturais da comunidade, por meio das confecções de brinquedos e brincadeiras significativas no quilombo, realizadas por professores e acadêmicos da Universidade ao público

infantil, preferencialmente, considerando a memória e a história dos antigos moradores (idosos) dos quilombos.

4. **“Bibliotecas Quilombolas”**: manutenção, organização, em parceria com as comunidades, dos espaços de Leituras dentro dos quilombos: “Bibliotecas Quilombolas”, essa atividade começou com uma gincana para arrecadar livros de histórias, “historinhas” e outros, feita pelos acadêmicos de Pedagogia e depois se ampliou com a participação da bibliotecária da Biblioteca do Campus Universitário de Castanhal. Nos espaços são realizadas as oficinas de leituras e onde ficam os resultados dos trabalhos das oficinas.

5. **Cine-Quilombola: “Maleta Infância”, “Cor da Cultura”, “Por que pobreza?”, “Maleta juventude”**: embora o projeto Cine-Quilombola tenha iniciado em 2012, ele foi potencializado no segundo semestre de 2013 quando realizamos um Convênio com o Canal Futura de Televisão, ligado a Fundação Roberto Marinho, que forneceu um conjunto de vídeos, músicas, documentários, histórias e a Maleta Infância cheia de material didático, além do acervo “A Cor da Cultura”, que permitiu a atuação do Programa em instituições e escolas fora do Quilombo. A parceria durou dois a três anos, de 2013 a 2014, renovada de 2015 a 2016, com perspectivas de atualização em 2019, com a maleta Juventude. O Cine-Quilombola tem como metodologia a sensibilização através das imagens que iniciam uma ação, e é seguida ou por vídeo-debates, ou rodas de conversa ou palestras, ou oficinas, ou formação, previamente planejada, voltada às variadas gerações, tanto alunos quanto professores, ou qualquer cidadão.

6. **Quilombola na Universidade: Apoio ao Processo Seletivo Especial Quilombola**: desde 2012, quando iniciou o seletivo específico, que reserva duas vagas em cada curso para quilombolas residentes nos quilombos, o Programa Universidade no Quilombo, que acompanha o processo, tem sido referência na região, em torno dos debates sobre o tema, nas divulgações das informações e interpretações do edital, nas orientações, além de ter sua sala como local de referência para preenchimento de fichas de inscrições dos candidatos que não tem acesso a tecnologia de informática, durante o período do seletivo especial quilombola. Eventualmente um acadêmico promove uma atividade com conteúdo voltado para o processo seletivo em um Quilombo, sobretudo nas áreas de redação e matemática, essas atividades se concentram nos meses próximos ao processo seletivo: agosto, setembro, outubro, novembro, de cada ano, nosso objetivo é manter um bolsista específico nas ações deste projeto (AMARAL, 2019-2020, p. 4).

O Programa objetiva estabelecer parceria sólida com a sociedade, estabelecendo elos, voltados para atuação e interação entre comunidade e universidade, bem como possibilitar a utilização do quilombo como laboratório de extensão, pesquisa e ensino, além do aproveitamento e utilização dos recursos naturais e seu reaproveitamento, a visibilidade e a melhoria da qualidade de vida dos moradores do quilombo. Dentre as atividades desenvolvidas estão: visitas programadas de turmas com temas e focos específicos; observação, descrição, encontros e relatos de fatos, histórias e “causos”; lutas, uso dos recursos naturais, mitos, lendas e estórias; “oficina de brinquedo”; “oficina de brincadeiras”; “oficina de confecção de brinquedo com recursos naturais”; “oficina de brinquedo reciclado”; “Oficinas internas com bolsistas do Programa”; campanhas, gincanas de livros e criação do espaço de leitura “Biblioteca Quilombola”, onde serão feitas as oficinas de leituras (AMARAL, 2019-2020).

A cidade de Castanhal – PA é cercada de municípios que possuem histórias marcadas pela escravidão, com dezenas de quilombolas, mocambos ou comunidades quilombolas, a exemplo do Quilombo Menino Jesus de Pitimandeu e das Comunidades Quilombolas Cacoal, Quatro Bocas e Itaboca, no município de Inhangapi – PA. O município de Castanhal tinha, em 2011, uma comunidade remanescente de quilombo reconhecida (São Pedro) e outra “adormecida” (Macapazinho), como dizem os quilombolas daqui; em 2017 esta comunidade quilombola foi titulada pelo governo federal, após muitas lutas de lideranças locais.

Na primeira década deste século, sobretudo impulsionada no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva¹, os quilombos de algumas cidades de outras regiões do estado do Pará – a exemplo do Baixo Amazonas e Baixo Tocantins - e da Amazônia já possuíam longa história de luta, organização, resultados de reivindicação e pressão diante do poder público; havia quilombos que tinham formados suas Associações Remanescentes há décadas, algumas delas tituladas, elaborando projetos, recebendo programas sociais do governo federal da época, como infraestrutura de produção e energia, por meio dos Programas “Luz no Campo” e “Luz para Todos”, casas por meio do Programa Minha Casa Minha Vida; havia também comunidades com programa de rádio, como na cidade de Santarém – na região do Médio Amazonas; outras com sede na cidade, como em Oriximiná, no Baixo Amazonas – PA; e comunidades que realizam grandes festivais com participação de público interno e externo, como na cidade de Baião (Baixo

¹ Desde antes de 1964, com os governos militares, somente no governo de Luís Inácio Lula da Silva houve no Brasil mais participação popular e social, desenvolvimento e inclusão social de centenas de grupos sociais historicamente marginalizados como mulheres, negros, indígenas, imigrantes, homossexuais, detentos/presos, afro religiosos, povos de baixa renda e miseráveis (Fome Zero), quilombolas, etc.

Tocantins – PA) (AMARAL, 2008). Também havia quilombo que controlava restaurante às margens do rio, como na cidade de Macapá no estado do Amapá.

As discussões acerca das questões étnicas e raciais em sala de aula são estimuladas, sobretudo no curso de Pedagogia, provocando reflexões sobre as condições de grupos raciais e quilombolas, a exemplo do negro na sociedade, campo e cidade; a participação do Movimento Negro nas discussões, palestras, oficinas e seminários contribuíram, alimentaram e retroalimentaram-se.

As ações de extensão, instauradas pelo Programa de Extensão Universidade no Quilombo: exercício de responsabilidade, recriação e ressignificação do ambiente, de um lado, envolviam e envolvem as formações, preparações, oficinas e a participação de grande número de acadêmicos; as discussões na sala de aula, mesmo que de forma não profunda (por falta de disciplinas específicas e obrigatórias sobre as temáticas étnicas e raciais no Campus) geram relatos, ensaios e artigos sobre o tema, e logo apareceriam os primeiros Trabalhos de Conclusão de Curso voltados às temáticas étnico-raciais ou para a Lei nº 10.639/03. As discussões raciais, seja por meio de parcerias ou com as produções, ensino, ou orientações de trabalhos de conclusão de acadêmicos tomam uma nova direção a partir deste período.

A visibilidade da invisibilidade permitiu diversas intervenções, que se revelaram por ações realizadas nos finais de semanas nos quilombos; de eventos, a exemplo de Seminários Igualdade Racial; Kizomba Pedagógica na Amazônia; Festa na Floresta; Natal Quilombola; Páscoa Quilombola; Troca de Experiências com Estudantes Africanos, entre outros; dezenas de oficinas com recursos naturais e reciclagem, de Abayomi, máscaras africanas, origami, lendas, alternativos, entre outros.

Bolsistas, coordenadores e voluntários do Programa Universidade no Quilombo-GESCED se organizam para participar anualmente e semestralmente de evento de pesquisa e extensão, com banners, resumos e artigos, oficinas, palestras, roda de conversa, em eventos do Campus, na cidade, na região, no estado, de caráter nacional e internacional.

O Grupo de Estudos Sociedade, Cultura de Educação – GESCED, do qual o Programa faz parte, tem forma autônoma, mantém o suporte formativo, retroalimentando os participantes. No final ou no início de cada ano são realizados planejamentos, em que são escolhidos aos temas – Impérios africanos; movimentos sociais, organizações quilombolas; relações étnico -raciais; colonialidade e decolonialidade, projetos preparativos para pós-graduação, etc. – os textos, livros e metodologia de trabalho funcionam geralmente aos sábados, um ou dois de cada mês, com presença de acadêmicos, professores e pós-graduandos.

Uma das grandes atividades de relevância e pontos de repercussão do GESCED e do Programa Universidade no Quilombo ocorreu em 2015 e 2016, quando chegamos a formar três turmas de professores da rede pública de variadas

esferas e diversas Mesorregiões do estado do Pará e ofertar o Curso UNIAFRO – Especialização em Saberes Africanos e Afro-Brasileiros na Amazônia para aplicação da Lei nº 10.639/2013².

O Campus Universitário de Castanhal também abrangeria a formação de dezenas de professores da rede pública de ensino de mais de 20 (vinte) municípios do estado do Pará, em nível de Especialização na temática étnico e racial, Turma de Especialização em Políticas de Igualdade Racial da Escola (III Curso Saberes Africanos e Afro-brasileiros na Amazônia - Implementação da Lei nº 10.639/03), nos anos de 2015 e 2016, em parceria com o GEAM -IFCH – UFPA. Tais cursos resultaram em diversas produções como cartilhas, artigos, monografias, vídeos, documentários, jogos, kits pedagógicos, livros, entre outras modalidades de produção. Cabe registrar que esta abrangência do trabalho desenvolvido, neste Campus, fez com que se criasse um Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro – NEAB; porém, toda essa produção, resultado, de alguma forma, de uma política pública, ainda não foi analisada ou pesquisada.

Um trabalho completo sobre GESCED e o Programa Universidade no Quilombo exigiria um estudo que incluíssem pelo menos quatro subtemas, mas difícil de serem desenvolvidos em um único texto: as propostas de ensino das temáticas Educação Quilombola e Educação Étnico-racial; levantamento, tabulação, banco de dados dos trabalhos de final de curso realizados/produzidos sobre as temáticas Educação Quilombola e Educação Étnico-racial; levantamento, tabulação, banco de dados dos trabalhos de Pós-graduação realizados/produzidos sobre as temáticas Educação Quilombola e Educação Étnico-racial; além de um balanço das ações extensionistas realizadas nas Comunidades Quilombolas.

Durante estes primeiros anos, de 2011 a 2018, o Programa Universidade no Quilombo-GESCED produziu e vem produzindo e publicando resumos expandidos, artigos e livros resultados das ações de extensão e de realizações de eventos.

Dentre os livros produzidos pelos GESCED – Programa Universidade no Quilombo, encontram-se os seguintes: **Da Universidade ao Quilombo: extensão, pesquisa, educação e sociabilidade na Amazônia** (AMARAL, 2015); **Quando a universidade vai ao quilombo: educação, relações raciais e étnicas no Pará** (AMARAL, 2016); **Temas de sociedade, cultura e educação na Amazônia Brasileira do século XXI** (AMARAL, 2017-2018); **Quilombo Now - O Dossiê da**

² O curso de Especialização em Saberes Africanos e Afro-brasileiros na Amazônia para Implementação da Lei nº 10639/03 (UNIAFRO), atendeu parte de uma demanda reprimida e demandada a partir da nova Lei; foi resultado de políticas públicas dos governos de caráter democráticos da época; ofertando em parceria entre o Programa Universidade no Quilombo/GESCED da UFPA Castanhal-PA, e o Grupo de Estudos Afro-Amazônico, ligado ao IFCH da UFPA/Guamá-Belém – PA.

Black Amazon, Vol. 1 (AMARAL, 2018); *Quilombo Now - O Dossiê da Black Amazon*, Vol. 2 (AMARAL, 2019), os dois últimos ainda em fase de finalização.

Nosso trabalho se aproxima e reconhece os trabalhos desempenhados na Região Nordeste paraense, pelas entidades, segmentos e movimentos em favor de políticas públicas e afirmativas específicas: Programa Universidade no Quilombo; Grupo de Estudos Sociedade, Cultura e Educação – GESCED; Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro – NEAB; Laboratório de Ludicidade Africana e Afro-Brasileira – LAAB, todos da UFPA Castanhal; Associação de Consciência Negra Quilombo – ASCONQ – de Castanhal; Associação Remanescente Quilombola de Cacoal, Quatro Bocas e Itaboca; Associação Quilombola de Menino Jesus de Pitimandeuá, ambos do município de Inhangapi; Núcleo de Educação para as Relações Étnico-raciais e Diversidade – NERED, da Secretaria Municipal de Educação – SEMED Castanhal; Núcleo de Educação para as Relações Étnico-raciais – NERER, da 8ª Unidade Regional de Educação-SEDUC-PA; Núcleo de Educação Quilombola da SEMED Inhangapi (extinto em 2017), dentre outros.

Com a efetivação do trabalho marcado pelas criações do Programa e pelo Grupo de Estudos, depois constituídos em NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB, constatamos a orientação, elaboração e defesas de cerca de 15 (quinze) Trabalhos de Conclusão de Curso voltados às temáticas étnicas e raciais.

Cabe destacar que encontramos alguns trabalhos produzidos anteriormente a este período, cerca de dois a três. Por outro lado, um número significativo de atividades, relatos, artigos e produções acadêmicas, sobretudo de conclusão de cursos, vem marcando essa etapa da Universidade Federal no Campus de Castanhal.

Do ponto de vista da implementação da política étnico e racial, a partir das disciplinas, dos conteúdos e do currículo, o avanço vem sendo muito lento; quase sempre a mobilização decorre das avaliações realizadas pelo MEC, que cerca de dois em dois anos avalia um curso, já atingindo 3 (três) dos 8 (oito) existentes no Campus. A partir das avaliações negativas, por parte do MEC, a Faculdade se reúne para incluir as temáticas exigidas – Educação Étnico-racial, Libras, Ética e Educação Ambiental.

Apesar da reflexão-ação ou ação refletida, o fazer, o exercer, o executar, enquanto paradigma, nem sempre permite avaliar, analisar aquilo que fazemos ou executamos. Neste sentido, esta proposta visa não parar o que se vem realizando, mas dar outra direção às ações, a partir de avaliação, de reflexão, ação investigativa, pesquisa daquilo que nossa própria instituição educativa pautou e pauta como ação, como políticas baseada em diretrizes e legislação (BRASIL, 2003; 2009; 2013). Este trabalho pretende contribuir com a instituição pública no sentido de redimensionar suas práticas e ações políticas; permitirá nosso crescimento

profissional e pessoal; além de contribuir com análise e com a própria sociedade de maneira geral e especificamente aos grupos envolvidos nas temáticas.

2 PROJETO LUDICIDADE AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA (LAAB) – AÇÕES VOLTADAS ÀS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL – UFPA-BRASIL

Entre as justificativas para implementação do Projeto Ludicidade Africana e Afro-Brasileira (LAAB) no Campus de Castanhal estão, do ponto de vista científico, a necessidade de ampliar as pesquisas sobre ludicidade africana e afro-brasileira, porque muito da produção nacional sobre o tema ludicidade versa sobre aspectos relativos à herança lúdica europeia. Pois, como afirma Khishimoto (1999), a dificuldade de estudar a contribuição africana para o patrimônio lúdico nacional se explica pelo contexto da escravidão, que transformou a herança lúdica africana, chegando a incluir elementos racistas em jogos e versos que se popularizaram no Brasil. Pensar a contribuição da ludicidade para a educação das relações étnico-raciais é enfrentar o desafio de pesquisar e selecionar jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras que permitam valorizar a diferença e não afirmar a brutalidade que marcou a chegada dos povos negros no Brasil.

O LAAB se propõe a contribuir com revisão, ampliação a partir de produção de material didático e de metodologias que favoreçam aos negros, em especial os das escolas quilombolas, reconhecerem-se positivamente nos livros, apostilas e atividades escolares. Produções que possam se contrapor ao histórico processo de branqueamento que os alunos negros vivem no cotidiano escolar, que resultam em negação de si, dos seus cabelos, dos seus traços físicos, levando ao banzo, à tristeza, a cautela com sua própria ancestralidade; “corpos negros” que dificultam uma tomada de “consciência negra”. A proposta é entrar na contramão da colonialidade enfrentando a realidade com produções e publicizações de outros tipos de materiais didáticos, que remetam à beleza da ancestralidade africana e afro-brasileira, reforçando, de modo lúdico, a autoestima das crianças negras e permitindo que laços saudáveis sejam reestabelecidos entre essas crianças e seus antepassados.

Apesar do esforço, dedicação à formação inicial e continuada de professores para a educação das relações étnico-raciais, a pesquisa e a produção de materiais didático-metodológicos sobre a cultura lúdica africana e afro-brasileira, com foco na realidade das comunidades quilombolas da Amazônia paraense, são os grandes desafios do projeto LAAB. Desafios assumidos com a coragem e com a alegria que caracteriza os estudos em ludicidade.

Para isso, do ponto de vista teórico, o projeto se filia à perspectiva crítica em educação e aos estudos da interculturalidade. A ideia de Candau (2008) é

de que a perspectiva intercultural se volta para os encontros interculturais e para a hibridização cultural, compreendendo-os como atravessados por questões de hierarquia e discriminação, mas também por processos criativos e com potencial dialógico. São esses processos criativos que buscamos nos encontros de vivência lúdica.

Em suas atividades práticas, o LAAB se baseia na tríade pesquisa, ensino e extensão, tendo as atividades extensionistas como a ação integradora. Metodologicamente, todas as ações envolvem as fases de planejamento, pesquisa bibliográfica, elaboração de material didático e metodologias, execução das atividades práticas e avaliação das ações, envolvendo a avaliação e autoavaliação no grupo e a produção escrita sobre as atividades realizadas.

Na fase bibliográfica utiliza-se a internet para o levantamento de jogos africanos em sites e blogs dos EUA, Gana, África do Sul, etc. Utilizam-se como fontes bibliográficas obras especificamente voltadas aos jogos africanos, como Zaslavsky (2000, 2009), Prisma, Tembe e Edmundo (1992) e Hopson e Hopson (1996), entre outros.

Outra ação desenvolvida pelo Projeto LAAB refere-se à formação continuada e inicial de professores em cultura africana e afro-brasileira. As primeiras assumiram a forma de oficinas pedagógicas; as segundas, destinadas à formação inicial dos alunos de Licenciatura, utilizaram metodologias como linguagem cinematográfica, realização de estudos em grupo e coordenação de atividades lúdicas pelos alunos de graduação para crianças das escolas públicas e de comunidades quilombolas da região.

Ao analisar as atividades para a formação continuada de professores realizadas, o que chama atenção é a dificuldade de inserção do tema junto aos gestores municipais, em contraste com a grande procura dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Entretanto, mesmo sem apoio da maioria das Secretarias Municipais de Educação, o projeto ofertou de 2011 a 2017 quinze oficinas pedagógicas para professores da rede pública, de diferentes cidades paraenses, como Castanhal, Tracuateua, Cametá, Curuçá e Inhangapi. O objetivo das oficinas foi qualificar os professores para trabalharem com a herança lúdica africana e afro-brasileira, bem como corrigir visões equivocadas, mas amplamente difundidas na sociedade que vinculam o continente africano apenas à guerra, à miséria, à ignorância e à fome. Além disso, as oficinas trouxeram ainda para discussão valores afro-civilizatórios e as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais.

As oficinas evidenciaram as dificuldades dos professores com a temática racial, em virtude do desconhecimento acerca da cultura africana e afro-brasileira, tanto que muitos docentes apresentaram várias inconsistências em suas análises sobre o tema. Na reflexão coletiva, os professores consideraram insuficientes os

conhecimentos que possuem sobre o patrimônio negro e ratificaram a urgência dos estudos culturais na formação continuada de formação.

Relatos de experiência sobre preconceito racial (sofrido ou realizado) foram feitos por alguns docentes, permitindo que estes pudessem contar e refletir sobre as dores que o tema os remete. De um modo geral, os professores ficaram surpresos com o contato com a cultura africana e afro-brasileira por meio das brincadeiras e jogos, e avaliaram positivamente essa estratégia didática.

As oficinas destinadas aos professores abordaram as seguintes temáticas: jogos populares africanos, jogos de tabuleiros africanos, mancalas e confecção de Abayomi. Algumas questões em relação à dificuldade de utilização do lúdico na escola foram também temas de debate. Segundo os docentes, apesar de todo discurso sobre o benefício da ludicidade, a gestão escolar ainda cobra o conteúdo ministrado de maneira estática e mais silenciosamente possível.

As atividades voltadas à formação inicial dos alunos de Licenciatura envolveram tanto alunos bolsistas do projeto quanto voluntários e demais alunos dos diferentes cursos de graduação do Campus de Castanhal, em especial os dos cursos de Pedagogia, Matemática e Letras.

A formação destinada aos futuros professores foi rica e diversificada. Várias atividades lúdicas e artísticas foram realizadas, como oficinas de percussão, danças afro-brasileiras, jogos populares africanos, mancalas, tabuleiros, rodas de literatura africana e afro-brasileira, rodas de artistas plásticos africanos e afro-paraenses, etc., sendo as ações em parceria e colaboração com o Movimento Negro Organizado de Castanhal e as Secretarias de Educação. O acesso aos futuros professores foi mais fácil, até porque o público independe de liberação para participar das atividades; além disso, é um público mais jovem e mais aberto às novas discussões curriculares. Tais condicionantes permitiram que a maioria das atividades formativas de educadores fosse voltada para essa clientela. Mais de 30 (trinta) atividades diretamente organizadas pelo Projeto foram realizadas para este público específico.

Também foi fundamental nesta formação a aproximação com as comunidades remanescentes de quilombos nos municípios de Castanhal, Inhangapi, Abaetetuba, etc. Nesses encontros, os alunos, voluntários e bolsistas, interagiram com as comunidades, propondo e executando ações formativas, em uma troca de saber fundamental para a valorização dessas comunidades. Por meio dessas ações lúdicas, algumas inclusive coordenadas por bolsistas e voluntários do Projeto, foram possíveis trocas de vivências com crianças das seguintes comunidades: Quilombos Bandeira Branca, Cumarú, Itaboca, Pitimandeuá e Paraíso.

Avaliando todas as diferentes ações realizadas com os alunos de graduação, observamos que estes se apresentaram mais curiosos, abertos e flexíveis à discussão

racial, tanto em sua perspectiva cultural e lúdica quanto em seu viés político. Todavia, também observamos que os alunos apresentavam inconsistências e equívocos em relação à cultura e história africana e afro-brasileira. Assim, a experiência do projeto com a formação inicial e continuada de professores ratifica a urgência da introdução e do aprofundamento dos estudos em cultura africana e afro-brasileira na formação de educadores, visando suprir as lacunas e equívocos conceituais que os atuais e futuros professores possuem em relação à cultura negra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de alguns entraves e da ausência de um planejamento coletivo e integral por parte da Unidade Acadêmica, Campus de Castanhal – UFPA, ou por todas as subunidades, Faculdades, o Campus vem desenvolvendo ações, reflexões, formações, produções significativas nas implementações das políticas raciais e étnicas, ainda que pontuais e individualizadas.

Entre os resultados alcançados pelo Projeto Ludicidade Africana e Afro-brasileira - LAAB destacam-se o lançamento do E-book “Brincadeiras Africanas para a educação cultural” (CUNHA, 2016) e do E-book “Mancalas e tabuleiros africanos: contribuições metodológicas para educação intercultural” (CUNHA, 2019), que se constituem em material didático lúdico para uso no ambiente escolar e estão disponíveis para download. O formulário do site do Projeto indica o uso da obra por professores de diferentes disciplinas e níveis de educação, tendo sido utilizado na formação de professores em escolas e redes de ensino. Tal contexto evidencia a carência sobre a temática e aceitação das estratégias lúdicas na abordagem da cultura negra.

O GESCED ofertou três turmas de Especialização em Políticas de Igualdade Racial da Escola (III Curso Saberes Africanos e Afro-brasileiros na Amazônia - Implementação da Lei nº 10.639/03) nos anos de 2015 e 2016 aos professores da rede pública de ensino.

O Programa de extensão e Pesquisa Universidade no Quilombo-GESCED produziu os livros: “Da Universidade ao Quilombo: extensão, pesquisa, educação e sociabilidade na Amazônia” (2015); “Quando a universidade vai ao quilombo: educação, relações raciais e étnicas no Pará” (2016); “Temas de sociedade, cultura e educação na Amazônia Brasileira do século XXI” (2017-2018); “*Quilombo Now - O Dossiê da Black Amazon*” (2019) Volumes I e II.

De 2011 a 2018, o Campus-Castanhal teve um salto significativo em discussão, envolvimento de acadêmicos em ações, produções monográficas, formação de professores e implementações de políticas étnico-raciais.

Nestes últimos meses e anos, o Brasil vem passando por uma política de subtração de direitos sociais, legais, constitucionais e humanos, ampliando a

exclusão social de grupos e sujeitos; educação, cultura e tecnologia vêm sendo alvo de cortes de investimento, impactando diretamente na continuidade dos trabalhos acadêmicos; também são incertos o caminho e as direções das políticas que vinham sendo realizadas em tempo de participações abertas e democráticas.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Assunção José Pureza (Coord.). **UNIVERSIDADE NO QUILOMBO**: exercício de responsabilidade, recriação e re-significação do ambiente. Castanhal: UFPA, 2019-2020.

_____. (Org.) **Quilombo Now - O Dossiê da Black Amazon**, v. 1. Castanhal, PA: UFPA, Faculdade de Pedagogia: UFPA, Faculdade de Letras, 2019.

_____. (Org.) **Temas de sociedade, cultura e educação na Amazônia Brasileira do século XXI**. Castanhal, PA: UFPA, Faculdade de Pedagogia: UFPA, Faculdade de Letras, 2018.

_____. (Org.) **Quando a universidade vai ao quilombo**: educação, relações raciais e étnicas no Pará. Castanhal, PA: UFPA, Faculdade de Pedagogia: UFPA, Faculdade de Letras, 2016.

_____. (Org.) **Da Universidade ao Quilombo**: extensão, pesquisa, educação e sociabilidade na Amazônia. Castanhal - PA: UFPA, 2015.

_____. **Da Senzala ao Quilombo**: prática educativa e uso de recursos naturais entre os quilombolas do Médio Amazonas - PA. Tese de doutorado, Belém: NAEA/UFPA, 2008.

_____. **Da Senzala à Vitrine**: relações raciais e racismo no mercado de trabalho em Belém. Dissertação de mestrado, Belém: NAEA/UFPA, 2001.

AMARAL, Assunção José Pureza; LIMA, Jonenita Oliveira da Silva; WILLIOCK, Waldeizi Sena. Brinquedos, brincadeira e recursos naturais: universidade no Quilombo e responsabilidade socioambiental. In: RIBEIRO, M. E et al. (org). **Formação continuada de professores – entrelaçando saberes e práticas inovadoras**. Castanhal, PA: GEPPE, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília:[s.n.], 2005.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**, 2012. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. **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. Brasília: [s.n.], 2003.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília.

_____. **Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: [s.n.], 2009. Disponível em: <cadernos/africa.pdf>. Acesso em: 23 maio 2015.

_____. Secretaria de educação a distância. **Educação quilombola.** Boletim Salto para o futuro. 2007. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/Geraaufms/educacao-quilombola>. Acesso em: 28 maio 2014.

BROUGERE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, July 1998.

CUNHA, Débora Alfaia da. **Mancalas e Tabuleiros Africanos:** contribuições metodológicas para a educação intercultural. 1. ed. Castanhal, PA: Ed. do Autor, 2019. Disponível em: <<https://laab.pro.br/>> Acesso em: 11 jun. 2019.

_____. **Brincadeiras Africanas para a Educação Cultural.** 1. ed. Castanhal PA: DAC, 2016.

HOPSON, D; HOPSON, D. **Juba This & Juba That:** 100 African-American Games for Children Paperback – January 18, 1996.

KHISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** 3. ed., São Paulo, Cortez, 1999.

PRISTA, Antonio; TEMBE, Mussá; EDMUNDO, Hélio. **Jogos de Moçambique.** Lisboa: Instituto Nacional de Educação Física, 1992.

ZASLAVSKY, Claudia. **Jogos e atividades matemáticas do mundo inteiro.** Editora: Artmed. Porto Alegre: 2000.

_____. **Mais jogos e atividades matemáticas do mundo inteiro.** Editora: Artmed. Porto Alegre: 2009.

ENTRE O VÉU E O BIQUÍNI: GÊNERO, RELIGIÃO E NAÇÃO NAS ILHAS MALDIVAS

Fabiano Gontijo

Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA)

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Dois “mundos” – um apolíneo e horizontal das espreguiçadeiras proposto pelas agências de turismo e um dionisíaco e vertical dos arranha-céus depostos pelas agências de desenvolvimento – compartilham oficialmente uma mesma *nação* no Oceano Índico, a República de Maldivas. Os sujeitos que participam do primeiro mundo – os turistas e empregados estrangeiros dos *resorts* – estavam proibidos até bem pouco tempo em participar do segundo; e os sujeitos que participam do segundo, os cidadãos maldivios de Male¹, a ilha-capital, estavam proibidos até bem pouco tempo em participar do primeiro.

Tentar-se-á compreender a síntese que surge do contraste em uma nação submetida às leis islâmicas, cuja maior fonte de renda vem do turismo estrangeiro em ilhas concedidas para a instalação de luxuosos *resorts* – embora os recursos captados com o turismo não sejam redistribuídos, nem gerem riquezas para todos os cidadãos nem tampouco se revertam em benefícios gerais. O contraste foi consolidado pelas relações bem particulares entre a configuração política local, o turismo de massa e a discursividade das Ciências Humanas, de que tratarei num primeiro momento. Em seguida, apresentarei a narrativa de minha própria experiência etnográfica oriunda de uma estadia realizada em abril de 2017 em três pontos do arquipélago: na caótica capital, Male¹; numa tradicional ilha habitada por pescadores maldivios e recentemente aberta para o turismo independente², Ukulhas; e numa paradisíaca ilha-*resort*, Velidhu. Enfim, tratarei, em forma de considerações finais, da síntese considerada como uma marca das tensões que estão na base do processo de construção da identidade nacional local, procurando situar o lugar das expressões de gênero e da diversidade sexual nesse processo em meio àquelas tensões.

¹ Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) do Brasil pela Bolsa de Produtividade em Pesquisa.

² O turismo independente é aquele em que o visitante pode transitar pela área com certa autonomia, contrariamente ao turismo sob medida, em que o visitante compra de uma agência de viagens um pacote de prestações.

A República das Maldivas compreende um emaranhado de quase 1.200 ilhas coralíneas agrupadas em 26 atóis no Oceano Índico, numa extensão de 850 km que cruza de norte a sul a linha do Equador. A superfície terrestre total das ilhas não passa de 300 km². De acordo com o recenseamento da população de 2014, menos de 410 mil pessoas viviam em 128 ilhas-cidades (além de 109 ilhas-*resorts* e 128 ilhas industriais e/ou agrícolas). Quase 160 mil pessoas viviam nos 2 km² da ilha-capital, Male', uma das áreas mais densamente povoadas do planeta (NATIONAL BUREAU OF STATISTICS, 2014). Não há diversidade étnica, a não ser pela quantidade de estrangeiros que vivem no país (por volta de 16% da população), sobretudo empregados dos centros hoteleiros de lazer ou *resorts* (NATIONAL BUREAU OF STATISTICS, 2014). Uma mesma língua é falada em todo o território, sem variações dialetais significativas, o *dhivehi*, de origem cingalesa (indo-europeia), com uma escrita própria de inspiração árabe, o *taana* (FRITZ, 2002). Desde a Lei da Unidade Religiosa de 1994, confirmada pela Constituição de 2008, o Islamismo sunita³ é, não somente a religião oficial do país, como a única permitida (HUSSAIN, 2008).

O arquipélago teria sido inicialmente habitado por dravidianos oriundos do sul da Índia, seguidos nos séculos VI e V a.C. por povos vindos do Sri Lanka que legaram a língua e, posteriormente, o budismo (MALONEY; MUNCH-PETERSEN, 1991). Pesquisas arqueológicas empreendidas a partir da década de 1920 trouxeram à tona a cultura material de origem indiana e estruturas de templos budistas, além dos indícios da importância do arquipélago nas rotas de navegação pelo Oceano Índico desde tempos muito remotos (BELL, 1940; BELL, 1992; FORBES, 1987; HEYERDAHL, 1986; MOHAMED, 2005). Geneticistas abonaram recentemente a origem sul-asiática dos maldívios e confirmaram a rara unidade da população (PIJPE et al., 2013).

O islamismo sunita se espalhou pelas ilhas a partir do século XII da nossa era. Ao longo dos séculos seguintes, o arquipélago se tornou um ponto de parada no Oceano Índico entre a África, o Oriente Médio e o Sul e o Sudeste Asiáticos, até ser submetido violentamente por portugueses no século XVI. No final do século XIX, o Sultanato de Maldivas, sob forte pressão das potências coloniais europeias, tornou-se um protetorado britânico até a conquista da independência ocorrida em 1965. O sultanato foi transformado em república em 1968 sob a presidência de Ibrahim Nasir. Até as décadas de 1960 e 1970, o islamismo sunita vivenciado no país

³ O islamismo surgiu no século VII na Península Arábica e se expandiu rapidamente pelos mais distantes cantos do planeta. As diversas interpretações dos discursos de Maomé, profeta fundador do islamismo, e as disputas acerca da liderança religiosa e política após a sua morte, levaram ao desenvolvimento de diversas vertentes, dentre as quais as mais numerosas são a sunita (majoritária, ditada hoje em dia principalmente pela Arábia Saudita) e a xiita (minoritária, aconselhada hoje em dia pelo governo e a classe eclesiástica iranianos). Desde os ensinamentos do profeta até a atualidade, o islamismo, em quase todas as suas vertentes, advogou pela necessária indissolubilidade do religioso e do político (e o Estado e/ou a nação) (BOWEN, 2012; BURESI, 2007; MARRANCI, 2008; OSELLA; SOARES, 2010; SONN, 2010).

apresentava particularidades que o aproximava mais das experiências religiosas do norte da África do que da Península Arábica, considerado mais flexível e aberto aos aportes estrangeiros e às persistências (ou resistências) pré-islâmicas (KOECHLIN, 1979; ORŁOWSKA, 2015; MALONEY, 1976; MUNCH-PETERSEN, 1982).

Ao longo de seu governo, Nasir tentou modernizar o país, abri-lo para as relações internacionais e torná-lo mais liberal, seguindo as tendências mundiais. O primeiro centro hoteleiro de lazer de luxo do tipo *resort* foi inaugurado em 1972 para receber exclusivamente turistas estrangeiros. Ao longo dos anos seguintes, outros seriam implantados, seguindo o princípio “uma ilha, um resort”. As ilhas de férias trouxeram recursos importantes para suprir as consequências da crise econômica gerada pela queda na exportação de pescados, sobretudo atum, principal fonte de riquezas do país àquela altura. Em 1978, sob pressão da oposição, Nasir fugiu para Cingapura com vultuosa soma de dinheiro desviada dos cofres públicos e Maumoon Abdul Gayoom assumiu o poder pelos próximos 30 anos.

Desde as pesquisas do oficial britânico comumente conhecido como H.C.P. Bell na década de 1920 até a criação e consolidação do Estado nacional nas décadas de 1960 e 1970, nenhum pesquisador ocidental parece ter se interessado com mais afinco pelo arquipélago (ROMERO-FRÍAS, 1999, 2015a, 2015b, 2015c; ORŁOWSKA, 2015). Em meados da década de 1970, no entanto, alguns antropólogos foram autorizados para empreender trabalhos etnográficos nas ilhas. Durante o governo de Gayoom, os livros desses autores (e outros mais) desapareceram das estantes das poucas bibliotecas e livrarias do arquipélago não sem surpresa (ROMERO-FRÍAS, 2015b). Isso se deu porque Gayoom, governando com mãos de ferro, distinguiu-se de seu predecessor ao fortalecer as relações com as lideranças islâmicas sauditas (que comandam a forma mais conservadora do sunismo) e com os chefes locais, tornando o país, de fato, baseado em princípios religiosos e submetido à lei islâmica, a xariá (*shari'a*): na narrativa histórica que se estava elaborando sobre esse país islâmico não caberia a ancestralidade hinduísta ou budista relatada nas obras dos antropólogos e arqueólogos estrangeiros (RAMACHANDRAN, 2016).

Se Gayoom, em seus 30 anos de governo, estabeleceu, por um lado, o sistema educativo universal e instaurou o atendimento à saúde, baseando-se nos princípios do islamismo sunita saudita, também desenvolveu, por outro, o turismo de massa e fortaleceu a indústria pesqueira, baseando-se nos princípios da economia capitalista mundial. Ao mesmo tempo em que o país passou a desconsiderar o seu passado pré-islâmico – donde o banimento nem sempre sutil das publicações dos antropólogos (NIAS, 2014) – e a instigar cada vez mais o respeito a preceitos religiosos conservadores, passou também a facilitar a instalação (inclusive, com a isenção fiscal) de empresas multinacionais de turismo de massa ou de luxo (algumas delas, sauditas), por meio da venda e/ou concessão de ilhas para a acomodação de

mega-resorts e a implementação de uma política de vistos ampliada e simplificada para a entrada no país de turistas estrangeiros endinheirados (KUNDUR, 2012).

Os turistas ficavam proibidos de frequentar as ilhas que não fossem designadas para o turismo, com exceção da capital do país, não havendo, assim, a possibilidade de turismo independente. Os turistas compravam os pacotes junto a agências de viagem em seus países de origem, pousavam no aeroporto internacional de Male', situado numa ilha em frente à capital e, de lá, reembarcavam imediatamente para as ilhas-resorts, geralmente situadas no mesmo atol da capital ou em atóis próximos. Nos resorts estava permitido o uso de roupas de banho por homens e mulheres, a comercialização e a ingestão de bebidas alcoólicas e o consumo de carne de porco, enquanto no resto do país a proibição dessas práticas e produtos era extremamente severa em respeito à xariá. Os resorts funcionavam com o uso da mão de obra quase que exclusivamente de homens estrangeiros, sendo praticamente interditados aos nacionais maldívios em razão do uso do álcool e do consumo da carne de porco (MIHDHA, 2008).⁴ Um país, duas realidades, duas legislações. Desse modo, a indústria do turismo passou a representar, a partir das décadas de 1980 e 1990, mais de um terço do Produto Interno Bruto, principal fonte de renda do país (KUNDUR, 2012), sofrendo impactos pontuais somente após o tsunami de 2004 e as crises políticas de 2006/2008 e 2011/2012 (CARLSEN; HUGHES, 2004; SHEYVENS, 2011). A partir da década de 2010, o turismo se torna a principal fonte de renda, representando diretamente quase 40% e indiretamente mais de 70% do Produto Interno Bruto, o que faz do país o mais dependente do turismo em todo o mundo (WORLD TRAVEL AND TOURISM COUNCIL, 2018).

O avanço do conservadorismo islâmico sunita e da censura religiosa aplicado à população pelas forças do Estado (AMIR, 2011; RAMACHANDRAN, 2016), a concentração da renda oriunda do turismo e da exportação de pescados nas mãos da família presidencial e de seus próximos, aos quais não se aplicava (ou frouxamente) a repressão por desrespeito aos preceitos conservadores (COLTON, 1995; SALIH, 2003), e a corrupção crescente (MAUSOOM, 2004; RASHEED, 2013), por um lado e, por outro, a ineficiência do governo para lidar com problemas ambientais, como os efeitos do fenômeno El Niño, de 1998, que dizimou vastas colônias de corais, e do tsunami de 2004, que devastou ilhas inteiras (BAER; SINGER, 2014; CARLSEN; HUGHES, 2004; ORŁOWSKA, 2015), além do descontentamento dos jovens diante do incremento das taxas de desemprego e das desigualdades sociais, motivaram grandes protestos, principalmente a partir de 2003. O governo, obrigado

⁴ O recenseamento da população de 2006, realizado ainda durante o governo de Gayoom, não quantificou o número de estrangeiros no país, somente aqueles casados com cidadãos maldívios. Já o recenseamento de 2014, realizado após a queda de Gayoom, deu conta também dos residentes estrangeiros, mostrando que pouco mais de 59% dos residentes de resorts eram originários de outros países, sendo 92% desses residentes homens.

a ceder, apoiou o multipartidarismo e a promulgação de uma nova Constituição que previa eleições diretas em 2008 (HUSSAIN, 2008). Confiante na vitória, Gayoom foi derrotado nessas primeiras eleições livres e diretas por Mohammed Nasheed, um jovem jornalista, ativista pró-democracia diversas vezes preso e torturado.

O governo de Nasheed foi marcado por uma reforma radical que tinha por intuito alguns desafios, tais como: tornar as Ilhas Maldivas o primeiro país, num futuro próximo, a reduzir drasticamente as emissões de dióxido de carbono; criar um fundo financeiro para comprar terras na Austrália, na Índia ou no Sri Lanka para deslocar os maldívios em caso de inviabilização da vida no país devido à elevação do nível dos oceanos, já que, em média, as ilhas do arquipélago não passam de 1,5 metros de altitude; proibir totalmente a pesca do tubarão; privatizar empresas estatais que serviam de base para esquemas de corrupção; introduzir uma rede de transportes interligando as ilhas; criar um sistema previdenciário universal; cobrar impostos das camadas sociais mais ricas (aquelas que impunham para o resto da população o conservadorismo de base religiosa); e ampliar a diversificação da indústria do turismo com o incentivo ao turismo independente nas ilhas habitadas por maldívios e o desenvolvimento do turismo de base comunitária.

Nasheed ampliou as relações das Maldivas com o resto do mundo, valorizando o estreitamento dos laços econômicos com o Sul da Ásia e as ancestralidades indiana e cingalesa, com o intuito de buscar fontes de renda para que o país não fosse tão dependente do turismo e da pesca de atum (e por conseguinte para minimizar o avanço do fundamentalismo islâmico). A busca pela sustentabilidade econômica e ambiental foi uma das marcas principais de seu governo, tema caro aos países do Sul da Ásia. Uma nova edição do livro do antropólogo Maloney (1980), prefaciada pelo próprio Nasheed, foi publicada e amplamente divulgada, revalorizando a continuidade histórica das Maldivas desde o período pré-islâmico. A divulgação de trabalhos de pesquisa críticos produzidos por cientistas sociais maldívios (sobretudo em inglês) foi incentivada, com a finalidade de lançar um pensamento reflexivo necessário para a modernização e a sustentabilidade da economia e da política nacionais (MOHAMED, 2005; MOHAMED, 2012) e de alavancar a liberalização das relações sociais, em particular das relações de gênero (MARCUS, 2012).

No início de 2012, no entanto, Nasheed foi coagido pelas forças policiais e pelo exército (apoiados por empresários próximos ao ex-presidente Gayoom) a renunciar, acusado de não respeitar o islamismo e de ter mandado prender injustamente um juiz. Assumiu o poder o vice-presidente até a realização de eleições no final de 2013. Essas eleições foram marcadas por muitas denúncias de irregularidades: Nasheed venceu, mas a Suprema Corte cancelou o pleito; uma nova votação deu a vitória ao meio-irmão de Gayoom, Abdulla Yameen. Num processo amplamente reconhecido alguns meses depois como um golpe, Nasheed acabou sendo forçado a se exilar no

exterior, de onde comandou a oposição até 2018, quando seu partido voltou ao poder em novembro com a eleição de Ibrahim Mohamed Solih.

O governo de Yameen se caracterizou por uma reaproximação com a Arábia Saudita e pelo estreitamento de laços com a China, em detrimento da Índia e do Sri Lanka. Yameen doou, por exemplo, algumas ilhas para a instalação de resorts chineses e sauditas, enquanto empresas chinesas se encarregaram de erigir uma nova cidade para desafogar o crescimento demográfico da capital numa ilha artificial que se estende a partir da ilha onde se localiza o aeroporto internacional, além de construir uma ponte conectando a capital a essa ilha, dentre diversas outras obras vinculadas à iniciativa expansionista chinesa apelidada de *belt and road* (“cinturão e estrada”)⁵.

Quanto à relação com a Arábia Saudita, este país vem financiando a construção de mesquitas nas mais remotas ilhas e a formação de líderes religiosos e de pesquisadores do livro sagrado, no que foi chamado de iniciativa de manutenção da *religious unity* (“unidade religiosa”). Assim, se a China vem inserindo as Maldivas no *belt and road*, a Arábia Saudita vem obrando, por sua vez, pela *religious unity*, economia e religião caminhando numa mesma direção global, com incentivos das esferas político-administrativa e jurídica locais (AMIR, 2011; RAMACHANDRAN, 2016).

Romero-Frías, antropólogo que viveu e realizou pesquisas no arquipélago entre o final da década de 1970 e meados da de 1990, alertou para o fato de que o processo de islamização sunita pró-saudita, levado a cabo por Gayoom e continuado por Yameen, introduziu práticas até então inexistentes (como a poligamia, o apedrejamento por adultério e a pena de morte para crianças a partir dos sete anos de idade) ou fortaleceu outras vivenciadas de forma relaxada (como o uso do *niqab* pelas mulheres ou a censura religiosa para citar somente esses exemplos). Segundo o mesmo autor, as gerações mais jovens que não conheceram a realidade de antes de Gayoom, teriam, de certo modo, acomodado-se ao conservadorismo e reagido de duas maneiras: alguns teriam se espelhado nas realidades estadunidense e europeia como válvulas de escape, vivendo de forma dissidente, seja no âmbito de espaços de sociabilidade fora do alcance da polícia moral, seja mais radicalmente pela criação de gangues de delinquentes e de usuários de drogas ilícitas na capital; outros muitos teriam se rendido ao fundamentalismo islâmico, juntando-se a entidades de inspiração *jihadistas*, como a Fundação

⁵ Trata-se de uma iniciativa também chamada de “Nova Rota da Seda”, com a construção de uma série de estradas e ferrovias e a instalação de rotas marítimas comerciais conectando a China à Europa, via Ásia e África. Ver, a esse respeito, a reportagem investigativa em <<https://www.theguardian.com/cities/ng-interactive/2018/jul/30/what-china-belt-road-initiative-silk-road-explainer>>. Acesso em: 23 out. 2018.

⁶ Ver o documentário intitulado *Maldives, la Charia au Paradis*, produzido em 2014 por Nicolas Bertrand e David Da Meda para o programa *Envoyé Spécial* da rede de televisão francesa France 2, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=DusU_IPwAzk>. Acesso em: 02 nov. 2018.

Islâmica das Maldivas (FIM), ou até mesmo aos exércitos do Estado Islâmico na Síria e no Iraque (AMIR, 2011; NASEEM, 2012; OSELLA; SOARES, 2010).

No período da crise política de 2012, momento em que Nasheed era acusado de valorizar excessivamente o passado pré-islâmico do país e de se aproximar demasiadamente de Israel, a FIM divulgou panfletos apelando para o ataque a todas as representações budistas e hinduístas ainda existentes no arquipélago, inclusive por meio da destruição de bens arqueológicos musealizados e das ruínas de templos budistas. Em fevereiro de 2012, no dia em que Nasheed era forçado a renunciar, mais de 30 estátuas budistas do recém-reinaugurado Museu Nacional foram destruídas por um grupo de homens armados, além de uma série de outros objetos únicos (AMIR, 2011; HOFMEISTER, 2015; NASEEM, 2012; RAMACHANDRAN, 2016).

Em abril de 2017, em pleno governo de Yameen, visitei por algumas semanas o arquipélago com o objetivo de entender, como turista e antropólogo, o funcionamento do sistema de acolhimento aos visitantes por meio, por um lado, de ilhas-*resorts* luxuosamente estruturadas para receber exigentes turistas estrangeiros e, por outro, de pousadas ou *guest houses* em ilhas habitadas por pescadores maldivos que recentemente puderam começar a receber turistas estrangeiros. O que acabei encontrando foi um país que havia experimentado, com Nasheed, certa abertura e relaxamento das normas islâmicas rígidas que recaíam principalmente sobre as liberdades individuais femininas, e que, agora, estava voltando ao autoritarismo. Passarei a seguir ao relato dessa experiência de turismo (e etnografia), baseada num olhar especialmente voltado à construção da ideologia nacional e ao lugar ocupado nessa ideologia pela diversidade sexual e de gênero.

A chegada às Ilhas Maldivas se dá por via marítima ou pelo único aeroporto internacional existente no país, situado numa ilha em frente à capital, Male'. No aeroporto, após os controles sanitários, as bagagens eram submetidas à procura de materiais religiosos: é proibido entrar no país com quaisquer símbolos religiosos que não sejam islâmicos. Ainda no aeroporto, quase não se veem mulheres maldivas usando *niqab*⁷ ou até mesmo um simples véu, e há muitas turistas trajando shorts e camisetas. Já na cidade, nota-se um grande número de mulheres portando o véu ou o *niqab*, e homens, o *thobe*, em sinal de respeito às leis islâmicas tais quais impostas no país. Aqui e ali percebem-se pichações nas paredes estampando o rosto de Nasheed e dizeres em inglês, como *Free Nasheed*, em referência ao ex-presidente, ainda exilado àquela altura.

Em Male', nas proximidades dos mercados de frutas e legumes e de peixes, viam-se homens a limpar o atum na proa de alguns barcos típicos, os *dhoni*. Nos mercados, presença majoritária de homens vendendo e comprando. Pouquíssimas

⁷ *Niqab*, *abaya* e *hijab* são vestimentas femininas exigidas e/ou recomendadas em alguns países de tradição islâmica (a primeira só deixa à vista os olhos), já o *thobe* é a vestimenta branca para homens.

mulheres nas imediações. Não muito distante dali estão localizados alguns dos prédios mais importantes do país, como as Mesquitas de Sexta-Feira, a nova (edificada e doada pela Arábia Saudita) e a antiga (datada do século XVI), assim como os túmulos de personagens importantes, como o introdutor do islamismo nas ilhas e palacetes (atual e antiga residências presidenciais). Pela orla sul, chega-se ao *carnival*, um trecho ocupado por inúmeros cafés e restaurantes, nenhum deles com autorização para a venda de bebidas alcoólicas. Perto dali, a praia pública da capital, onde crianças se divertem, enquanto as mães, trajando o *niqab*, as aguardam sentadas na areia.

O Museu Nacional (*National Museum*), localizado num prédio doado pela China (construído no governo do presidente Gayoom e inaugurado no de Nasheed), encontra-se bem próximo aos palacetes e mesquitas principais. Embora o prédio seja moderno e imponente, as peças em exposição estão dispostas de forma pouco criativa e o espaço não é aproveitado de maneira ótima. No térreo, veem-se um conjunto de peças palacianas do período do sultanato, algumas poucas pedras esculpidas com inscrições do alfabeto antigo, anterior ao *taana* e uma ou duas estelas com representações budistas. No térreo uma sala dedicada à filatelia e outra à polícia, com guias policiais explicando cada foto e cada vídeo, assim como cada uniforme, honrando os benfeitos da polícia local, chamam a atenção. Máquinas de escrever e de tipografia, pianos e teclados, telefones e outras peças compõem o resto do acervo no térreo. No andar de cima, instrumentos da vida cotidiana feitos de madeira e de palha e mais alguma parafernália palaciana dos sultões, tais como louças, roupas, palanquins, fotos etc., tentam ligar os modos de vida dos ilhéus à realidade política do sultanato, mas acabam, ao meu ver, por reforçar a ideia de que a população em geral levava uma vida muito distante da realidade da corte. Há uma seção dedicada à fauna marinha, com muitos tipos de corais. Enfim, a seção que mais me impressionou foi aquela dedicada às línguas e escritas ou alfabetos. Não há uma ordem muito nítida, nem cronológica, nem étnica, nas coleções expostas no museu. Não há uma apresentação nem uma representação da história do país nem da diversidade cultural, como se a imagem que se intenciona passar fosse a de um país marcado pela unidade proposta pelo islamismo, tal qual imposto pelas elites – a exposição do passado pré-islâmico é tímida e só toma uma proporção um pouco maior na área dos alfabetos anteriores ao *taana*, ainda assim para reforçar a influência do islamismo na constituição linguística das Maldivas. Assim como em outros países islâmicos, a nacionalidade é abordada no Museu Nacional sempre do ponto de vista da unidade (*religious unity*).

Numa rua ao lado do museu há uma concentração de lojas de lembranças para turistas. Em uma delas, conversei bastante com o vendedor. Quando disse que era brasileiro, ele iniciou uma conversa sobre política, perguntando-me se o país estava se recuperando da crise. Imediatamente, antes mesmo que eu o fizesse, ele comparou com a situação das Maldivas, dizendo que a crise tinha

semelhanças. Trocamos ideias sobre Nasheed e os governos progressistas brasileiros, em particular os mandatos do presidente Lula – personagem muito apreciado por ele. Confirmou a importância do governo do presidente Nasheed para o povo maldivo, a abertura para o *local tourism* ou turismo independente e a distribuição de renda, e confirmou a decadência em que se encontrava naquele momento o país, com a ascensão do fundamentalismo religioso, o incremento da desigualdade e a banalização das políticas de maquiagem da corrupção.

Male' é rodeada por portos e ancoradouros, uma cidade voltada para o mar. De um píer (*jetty*) se toma a lancha pública (*speedboat*) – pequena, com capacidade para uns 25 passageiros – para Ukulhas, no Atol de Ari, meu próximo destino. A lancha tem partidas diárias e a duração do trajeto é de quase duas horas. O sistema de transporte público entre as ilhas foi instituído durante o governo de Nasheed para facilitar a circulação de produtos e pessoas, mas também de visitantes estrangeiros entre as ilhas liberadas por seu governo para o turismo independente.

Ukulhas é uma ilha que contava, segundo o recenseamento da população de 2014, com 1.005 habitantes, dos quais 84 eram estrangeiros (quase 9% do total de moradores), apenas uma pequena parte empregada no turismo local e a outra grande parte, na pesca e na construção civil (NATIONAL BUREAU OF STATISTICS, 2014). Amin, o *manager* da pousada onde me hospedei, disse-me que os empregados do turismo são geralmente mulheres tailandesas, e os da pesca e da construção civil, homens bengaleses. A ilha possui uma superfície de menos de 1 km² e 1.025 metros de comprimento (de noroeste a sudeste) por 225 metros de largura (de nordeste a sudoeste). Cercada por uma barreira de corais, a costa leste apresenta um porto com barreiras artificiais de pedra para impedir o avanço do mar nos meses das chuvas de monções. Em frente ao porto há uma grande praça com limites demarcados pelo mar, a mesquita principal, alguns comércios e uma fábrica de gelo para o condicionamento do pescado. Não há automóveis motorizados na ilha, com exceção dos pequenos carros que fazem a coleta do lixo; há algumas poucas motos e bicicletas.

Caminhando em direção ao centro da ilha, chega-se à única rua de fato, a *Jumhooree Magu* (Rua da República), que se estende por toda a ilha de noroeste a sudeste: na extremidade noroeste, encontram-se as poucas instalações industriais, enquanto na extremidade sudeste se situa a pequena concentração de pousadas e uma reserva ecológica com praia. Ao longo da rua, diversas pequenas mercearias dividem a extensão com concorridas mesquitas, o campo de futebol, posto de saúde, farmácia e biblioteca, em meio a casas ajardinadas com fachadas coloridas e bem cuidadas. Uma das particularidades de Ukulhas é o fato de que a praia reservada para os visitantes estrangeiros, chamada de *bikini beach*, confunde-se informalmente com a *local beach*, a praia reservada para os moradores: conversando com algumas pessoas, percebemos que não há interesse por parte delas em definir com rigor, como em outras ilhas, os trechos de ambos os públicos, deixando que

visitantes e moradores se misturem nas praias – os primeiros trajando roupas de banho e os moradores, vestidos e véus.

Amin forneceu-me informações sobre o turismo na ilha: o turismo independente teria começado em novembro de 2012, quando um jovem tailandês se hospedou na pousada onde eu fiquei. Além da pousada, ele administra ainda um restaurante bastante concorrido na ilha, cujos funcionários são todos tailandeses (dois cozinheiros e duas garçonetes). Nossa primeira conversa foi interrompida pelo canto do *muezzin*, o chamado das mesquitas para a oração do meio-dia. Ao longo dos dias passados na ilha, criei oportunidades para conversar com algumas pessoas, Amin e seu irmão sendo os principais interlocutores, assim como as garçonetes tailandesas do restaurante da pousada. Visitando as instalações públicas ou semipúblicas da ilha e conversando com as pessoas, sempre em inglês, precedido de algumas poucas palavras em dhivehi, foi possível elaborar algumas interpretações acerca da vida na ilha, o impacto do turismo na percepção que os moradores têm do próprio país, a ideia de nação e considerações sobre gênero e diversidade sexual. É unânime que inúmeras foram as mudanças ocorridas nos últimos anos em Ukulhas: algumas delas relacionadas ao turismo independente, outras ao conservadorismo de cunho, sobretudo, religioso... e outras ao turismo independente como forma de proporcionar reflexões sobre o conservadorismo.

Em frente às casas, quase sempre há um banco improvisado para as pessoas se sentarem ao entardecer, geralmente homens. Em quase todas as casas comerciais há placas com dizeres em dhivedi, árabe e inglês sobre a porta, trechos do livro sagrado islâmico, o Alcorão. Em uma dessas placas, lia-se: *The Messenger of Allah said: "Among my Ummah there will certainly be "a group of" people who permit Zinaa (adultery and fornication), silk, alcohol and musical instruments..."* ("O Mensageiro de Alá disse: "Em minha Comunidade, haverá certamente "um grupo de" pessoas que permitem atividades sexuais ilícitas (adultério e fornicação), seda, álcool e instrumentos musicais..."). Leem-se os dizeres e comentam-se os seus conteúdos nas conversas de fim de tarde nos bancos à porta das casas ou na frente das mesquitas após uma ou outra oração.

Em outros pontos havia placas com desenhos e dizeres, geralmente em inglês, sobre o respeito ao meio ambiente e a necessidade de se catar e selecionar o lixo das praias, das ruas/ruelas e do mar. Os desenhos originais foram feitos por crianças da escola local. Por toda parte, lixeiras, propagandas de respeito ao meio ambiente e placas de localização em inglês e em dhivehi mostram que estamos num local turístico. Desse modo, esses desenhos e ensinamentos parecem servir tanto para a educação da população como para a atração dos turistas. Em Ukulhas, assim como em todas as ilhas com pousadas abertas para o turismo independente, oferta-se ao visitante praticamente uma mesma série de atividades, sempre voltadas para o meio ambiente: passeios de mergulho (*scuba diving*) ou

flutuação no mar (*snorkel*) para observar a fauna, almoço em um banco de areia, jantares românticos à luz de velas nas areias das *bikini beaches* e prática de esportes aquáticos. As ilhas do vasto arquipélago precisam concorrer entre si na corrida por turistas independentes, já que todas oferecem mais ou menos as mesmas atrações. O nível de preservação ambiental é um dos pontos principais nessa corrida por recursos estrangeiros (MOHAMED, 2012, 2015).

Não vi nenhuma pousada oferecendo passeios a aldeias em ilhas não afetadas pelo turismo para algo como uma “imersão cultural”. Mas, parece ficar bem nítido que os objetivos do turismo independente são os de, por um lado, permitir que toda a população das ilhas possa se beneficiar de alguma forma dos recursos do turismo, não somente os donos de ilhas-*resorts* e a elite empresarial nacional; e, por outro, proporcionar e incentivar a interação entre os moradores e os estrangeiros e assim ampliar os horizontes das relações sociais ao promover, de modo regulado, a inserção dos maldívios num mundo global(izado).

Aos trabalhadores do turismo, perguntei sobre as percepções que os moradores de Ukulhas tinham dos visitantes estrangeiros. Disseram que as relações eram boas, porque os turistas respeitavam os modos de vida locais. Amin deu uma resposta peculiar: os moradores/as *don't disturb the tourists* (não perturbam os turistas). Eu me expliquei, dizendo que queria saber se os moradores se sentiam perturbados com o turismo, não o contrário. Ele afirmou que os moradores não veem problema no turismo e que, ao contrário, muitos querem abrir *guest houses*, ao verem a crescente quantidade de turistas que chegam à ilha e as oportunidades abertas pelo ramo. Insisti sobre os modos de vida locais, querendo saber se o turismo os afetava. Ele disse que não, que as pessoas gostavam de ver os turistas, mas que os turistas tinham que respeitar os costumes locais, sobretudo em relação à vestimenta.

No restaurante, certa noite, Amin afirmou que a vantagem do turismo nas Maldivas era a tranquilidade: *no parties, no drinking* (sem festas, sem bebidas alcoólicas). Rimos, pois pensei que muitos turistas, principalmente os mais jovens, podiam achar que faltava isso, embora muitos outros pudessem pensar o contrário – como percebi na conversa com um casal de suíços hospedados na mesma pousada. Amin citou o exemplo de Maafushi, para onde se destina grande parte dos jovens visitantes estrangeiros independentes: lá também se prega a fórmula *no parties, no drinking*; mas em frente à ilha há sempre um ou dois barcos ou veleiros ancorados que têm a autorização para a venda de bebidas alcoólicas. Enquanto conversávamos, vimos muitos grupos de maldívios, talvez moradores de Ukulhas, chegando ao restaurante. Em um certo momento, havia mais maldívios do que turistas, em grupos de jovens (elas, sempre trajando o véu). Amin confirmou que, antes da chegada do turismo independente, não era comum ter maldívios em restaurantes, posto que nem os havia na ilha.

Apreendi ainda com Amin e seu irmão que hábitos alimentares novos teriam sido introduzidos paralelamente à ascensão do turismo: há uma preferência por parte dos turistas por uma certa espécie de atum distinta daquela mais pescada no país até a década de 2000; os maldívios consumiam outras espécies de atum e vêm deixando de consumi-las, imitando (ou sendo levados a imitar) os gostos estrangeiros (ADAM et al., 2014). Mudanças de hábitos são marcadas ainda pelo fato de se alimentarem em restaurantes com características “internacionais”, como os de Ukulhas. Em outro momento, perguntei às garçonetes tailandesas do restaurante se elas gostavam de morar em Ukulhas e, a mais velha, que já estava ali há quase três anos, respondeu que nem percebia muito a diferença entre morar nas Maldivas ou na Tailândia, pois aproveitava os seus dias de folga para mergulhar e pegar carona nas lanchas que levam os turistas para os passeios. Quando perguntadas sobre as relações com os moradores, ambas disseram que têm alguns amigos na ilha, principalmente homens, e que há um respeito mútuo.

Na sala que faz às vezes de recepção da pousada de Amin há algumas dezenas de fotos expostas nas paredes, cuidadosamente enquadradas. Geralmente, retratam crianças, mas também alguns adultos, sobretudo mulheres. As fotos parecem representar uma época remota, mas não tão distante. Nas fotos, não se vê nenhuma mulher portando o véu, o que me chamou a atenção. Uma das marcas do islamismo nas Maldivas era a maneira relaxada com que os moradores lidavam com os preceitos religiosos, mesclando-os a crenças locais herdadas dos diversos viajantes e invasores. Romero-Frías (1999) mostrou que o islamismo aqui sempre foi complementado com crenças interessantes em espíritos geralmente associados ao mar, donde certos cuidados observados, restrições alimentares ligadas aos frutos do mar, perigos de se usar as águas à noite, etc. Na obra de Geertz sobre a Indonésia e o Marrocos (GEERTZ, 2004) e de tantos outros antropólogos que pesquisaram em contextos islâmicos sunitas ou escreveram sobre o assunto (ASAD, 2009; BOWEN, 2012; MARRANCI, 2008) nota-se algo semelhante, ou seja, a experiência do islamismo de um modo mais particularizado que pouco tem a ver com a maneira como, muitas vezes, o Estado central e as elites que o sustentam insistem em impor as formas religiosas ou associar uma certa interpretação das formas religiosas a uma postura político-administrativa e jurídica que lhes seja mais conveniente.

Amin fez questão de falar das fotos, informando que foram tiradas há pouco mais de trinta anos por uma estrangeira. Não soube dizer o nome da fotógrafa. Ele me mostrou, por meio das fotos, as casas, àquela altura feitas de pedras de corais – hoje, de cimento e concreto importados. Os homens eram todos pescadores e as mulheres se ocupavam das casas e dos filhos. Os homens fabricavam os instrumentos de pesca e os barcos, as mulheres, às vezes, os ajudavam. Festas eram organizadas periodicamente, ao som de músicas tiradas de instrumentos que lembram tanto aqueles da Índia, como os da Península Arábica ou do Sudeste

Asiático (e também do Norte da África). Homens e mulheres se divertiam nessas festas, embora separadamente.

Perguntei a Amin por que é que nas fotos as mulheres não portavam o véu e, hoje em dia em Ukulhas, todas o usam – exceto as tailandesas do restaurante e as turistas. Ele me disse que *changes happened* (“mudanças aconteceram”). Perguntei se tinha a ver com a política e o governo. Percebi um certo constrangimento, o mesmo que percebi quando, na véspera, eu tinha perguntado sobre a relação dos moradores com os turistas. Ele só disse que, com a inserção do país no mundo global das informações, com as novas tecnologias e com a internet, as pessoas mudaram. Perguntei se teria a ver com mudanças na religiosidade e o avanço do conservadorismo de base islâmica. Percebi mais uma vez o constrangimento e obtive uma resposta afirmativa, embora evasiva. Ou seja, para ele, como notado por estudiosos do assunto (ORŁOWSKA, 2015), parece que o uso do véu é uma resposta ao incremento das relações com os “outros” (estrangeiros): as mulheres precisam usar o véu diante de desconhecidos. Mas essa necessidade se dá, aparentemente, em função de exigências de lideranças religiosas de fora – que também são “outros”, sempre homens – que chegaram junto com esses/as “outros” estrangeiros – o clérigo saudita que ajuda na implementação e no reforço, nas ilhas, do seu modo de encarar o islamismo compõe um desses “outros” estrangeiros (FULU, 2009; MARCUS, 2012). O constrangimento ao falar do assunto se compreende pelo fato de que o país passava por uma nova onda de conservadorismo após a destituição de Nasheed, a volta ao poder dos grupos apoiadores de Gayoom e o incremento da influência da Arábia Saudita até nas mais remotas ilhas (NASEEM, 2012; RAMACHANDRAN, 2016). Entende-se por nova onda de conservadorismo a negação da experiência do islamismo de um modo mais particularizado nas ilhas por parte do Estado central e das elites esteadas pela monarquia saudita.

Conheci a esposa de Amin, que trajava o véu. Ela me perguntou o que eu fazia no Brasil. Eu lhe disse, de forma simplificada, que era professor de Antropologia e que estudava as relações entre homens e mulheres, a diversidade de formas de ser homem e mulher, os binarismos e o dimorfismo sexual, etc. Ela achou interessante e perguntou se isso servia para melhorar as relações entre homens e mulheres, e eu disse que sim, que isso poderia contribuir para que as relações entre as pessoas fossem menos agressivas. Perguntei se havia violência entre marido e mulher em Ukulhas, ao que ela respondeu categoricamente que não. Amin sorriu e confirmou o que sua esposa havia dito, mas ponderou que havia casos em Male’ (FULU, 2009).

Maldivas é o país com o maior índice de divórcios do mundo, onde a prática é juridicamente bastante facilitada, ampla e culturalmente aceita. Talvez daí o fato de os índices de violência doméstica serem relativamente reduzidos. Amin e sua esposa (ambos já divorciados de outros parceiros) disseram que o lugar da mulher na sociedade maldívica, no passado, sempre foi de prestígio: quatro mulheres já

foram sultanas; a herança dos bens se dava tanto pela linhagem dos homens como pela das mulheres; o véu era pouco usado; as mulheres não recebiam o sobrenome dos maridos após o casamento, etc. – tudo confirmado pelos estudiosos do assunto (FULU, 2009; MARCUS, 2012). Contrariamente a outros países islâmicos, a poliginia permitida pela religião não é comum aqui em razão dos custos para se manter uma família extensa. A prática sexual antes do casamento é, como em outros países islâmicos, rejeitada, o que faz com que os casamentos aconteçam entre os 15 e 20 anos de idade. O casamento, ainda contrariamente a outros países islâmicos, não é um rito de passagem muito festejado aqui, geralmente marcado somente pela assinatura de um documento diante de um juiz ou representante legal; os casamentos seguintes nem sequer são festejados (MARCUS, 2012). Os primeiros casamentos duram em média poucos meses, o que é reforçado pela facilidade do divórcio: basta que um homem pronuncie, diante de qualquer testemunha, que está se divorciando de sua esposa para que o divórcio seja reconhecido legalmente, embora novas leis tenham tentado frear o número de divórcios e, principalmente, resguardar os direitos das mulheres, sobretudo durante o governo de Nasheed. Ora, o que se nota aí é precisamente essa maneira particular de vivenciar o islamismo que insiste em resistir e, assim, cria mecanismos de interação com outras realidades globais. Parece mesmo se tratar de uma maneira de resistência cotidiana e criativa (SCOTT, 1990), por parte da população das ilhas, à interpretação do islamismo de base saudita que tenta se impor pelo Estado e pelas elites no poder.

Uma informação bastante significativa, diretamente ligada ao turismo independente e a seus impactos, é a de que o número de casamentos entre maldívios e estrangeiros vem crescendo sensivelmente, sobretudo entre homens maldívios empregados no turismo e mulheres estrangeiras turistas ou também empregadas no turismo. Enfim, os dados mostram ainda que o número de casamentos pode estar diminuindo, em geral, em razão da maior inserção das mulheres no mercado de trabalho na última década. Tudo isso confirma o que Amin chamou de *changes [that] happened*, mudanças que têm a ver, por um lado, com os novos tipos de relações sociais tecidas num mundo conectado pela internet, mas, também, por outro, com as respostas religiosas dadas (sob a forma do avanço do conservadorismo incentivado pelo Estado) a esses novos tipos de relações.

A 15 minutos de lancha de Ukulhas encontra-se o Velidhu Island Resort, hotel de luxo de propriedade europeia que ocupa uma pequena ilha inteira, cercada por uma barreira de corais oval. A ilha tem mais ou menos a metade da superfície de Ukulhas para uma população de apenas 200 empregados e capacidade para 200 hóspedes, segundo informações de Jacques, o *manager* septuagenário que recebe pessoalmente cada hóspede, trajando bermudas, camisa de mangas curtas e descalço, com um sorriso no rosto e uma taça de champanhe na mão, sobre o

pier onde aportam as lanchas e pousam os hidroaviões vindos diretamente do aeroporto internacional.

A hospedagem se dá em bangalôs (*bungalows*) de dois tipos: a maioria deles, os *beach bungalows*, situados na ilha com acesso frontal direto às areias brancas da praia que rodeia toda a extensão da ilha e acesso traseiro ao jardim tropical cuidadosamente tratado que domina o centro do empreendimento; ou outros poucos, chamados de *water bungalows*, suspensos sobre o mar cristalino e dispostos lado a lado de um pier que lhes dá acesso a cada bangalô, com fachada de madeira, com superfície entre 80 e 100 metros quadrados, saleta, banheira de hidromassagem, varandas enormes e parte do piso de vidro para se apreciar a fauna marinha sem sair do ambiente refrigerado. O centro da ilha é ocupado por estruturas administrativas e de uso dos empregados (os alojamentos e a mesquita obrigatória em todas as ilhas-*resort*), jardins, horta hidropônica, geradores de energia elétrica e máquinas de dessalinização da água do mar, enquanto a parte oeste, nas proximidades do pier das lanchas, contém todas as estruturas comuns de uso dos hóspedes, tais como a recepção, o restaurante e a cozinha principal, onde são feitas as refeições (café da manhã, almoço e jantar estão incluídos nas diárias), o bar, o restaurante alternativo noturno (*Barbecue*), a sala de televisão, a sala de internet, a biblioteca e revistaria, a loja de *souvenirs* e a joalheria; um pouco afastados dali estão o centro de estética e massagens (*spa*), o campo de futebol, o pequeno posto de atendimento médico e a agência de esportes aquáticos, onde se disponibilizam gratuitamente equipamentos de *snorkel* e onde se pode contratar os serviços de passeios para *scuba diving* ou outras atividades, as mesmas disponíveis nas ilhas dedicadas ao turismo independente.

Em conversas ao longo da minha curta estadia, descobri que a maioria dos empregados é originária de Bangladesh, geralmente aqueles que trabalham na limpeza dos bangalôs e das áreas comuns e na jardinagem; uma outra grande parcela é oriunda das Filipinas, geralmente aquelas que trabalham no atendimento ao público nos restaurantes e no bar; enfim, os pouquíssimos maldivios se ocupam dos equipamentos de esportes aquáticos e da condução das lanchas para passeios para avistar a fauna marinha (contratados em razão de seus conhecimentos ancestrais sobre o mar local). A empresa de mergulho que presta serviços no resort tem empregados de diversas nacionalidades europeias, principalmente homens. Quanto aos hóspedes, Jacques disse que, naquele momento, eram principalmente russos e alemães.

⁸ Nos *resorts* das Maldivas, de acordo com o recenseamento da população de 2014, viviam 28.367 pessoas, 92% das quais eram homens. Ainda de acordo com esses dados, pouco mais de 59% eram estrangeiros, quase todos homens. O número de residentes maldivios nos resorts cresceu significativamente entre os recenseamentos de 2006 e 2014, o que pode demonstrar mais um efeito da abertura proporcionada pelo governo de Nasheed no início da década de 2010. Dentre as pouquíssimas mulheres residentes em resorts, menos de 15% eram maldivias. Esse número era praticamente nulo antes da abertura política do governo progressista (NATIONAL BUREAU OF STATISTICS, 2014).

A comida servida nas refeições não refletia a diversidade de nacionalidades da ilha-*resort*, mas sim um suposto cosmopolitismo voluntariamente construído. A ideia de cosmopolitismo também me veio à mente quando me dei conta de que não há nada em toda a ilha que reflita minimamente qualquer lembrança de que estamos nas Maldivas, nenhuma escultura, pintura ou obra de arte com representação maldívia, nenhum barco *dhoni*, nenhuma placa ou letreiro escritos em dhivehi, nenhum canal de televisão do país dentre os muitos disponíveis, nenhuma música local no bar... nenhuma marca étnica local nem nacional.

Dos jovens empregados maldívios, ouvi que os salários são muito melhores nas ilhas-*resort*, embora as questões legais trabalhistas apresentem detalhes considerados negativos. Eles fizeram questão de ressaltar que nas ilhas-*resort* há mais liberdade para se expressar e ser o que se quer ser (*free to be whatever you want*) do que em Male', por exemplo, principalmente em razão dos contatos que têm com os turistas, alguns se tornando amigos nas redes sociais. Taskin, um bengalês empregado na limpeza dos bangalôs, afirmou que, contrariamente aos rapazes maldívios, não interage com os hóspedes, vai à mesquita em seus momentos de folga e envia dinheiro para a família regularmente, assim como outros dois primos que trabalham no Velidhu; não conhece outras ilhas nem parece ter interesse em conhecê-las. Já Nicole e Angela, atendentes filipinas do bar, lembraram-me as moças tailandesas do restaurante de Ukulhas: gostam de conversar com os hóspedes, aproveitam os momentos de folga para nadar e se sentem privilegiadas por trabalharem num ambiente como o do Velidhu, embora reclamem dos hóspedes que não deixam gorjetas e dos salários considerados baixos.

Quando perguntados sobre o porquê de a pequena quantidade de maldívios trabalhando lá, as respostas tiveram a ver com as restrições religiosas islâmicas em vigor que afastariam os nativos – principalmente as nativas – desse tipo de trabalho. Afinal, pergunta-se se a ilha-*resort* ajuda a gerar desenvolvimento para o país, já que boa parte dos recursos garantidos pelo turismo não fica nele (GHINA, 2003; RASHEED, 2013; SCHEYVENS, 2011). Os rapazes maldívios Taskin, Nicole e Angela pareceram se esquivar da pergunta, alegando timidamente que os *resorts* estão nas Maldivas, mas é como se fosse um outro mundo. O *manager* europeu Jacques e o recepcionista indiano Kumar, por sua vez, confirmam que os impostos pagos financiam obras de melhorias nas ilhas habitadas (como a construção de diques para a contenção das marés altas, usinas de dessalinização das águas do mar, antenas de comunicação, etc.) e citam com veemência o fato de que alguns *resorts*, como o Velidhu, têm contribuído para a preservação ambiental (conservação dos corais, limpeza das águas do mar, reflorestação com espécies nativas, etc.), o que não aconteceria se não existissem os *resorts*.

Se Ukulhas e as ilhas dedicadas ao turismo independente são territórios de *no drinking*, *no parties*, nos dizeres de Amin, meu anfitrião naquela ilha, supor-se-

ia que as ilhas-*resort*, como Velidhu, sejam os locais para se beber e festejar. Com efeito, Velidhu é o destino visado por casais em lua-de-mel ou até mesmo aqueles que querem realizar o casamento, por famílias à procura de local de descanso para os pais e atividades para os filhos e, enfim, por grupos de casais de meia-idade que gostam de se encontrar fora da rotina de seus países de origem. Para todos, o pano de fundo é um ambiente exótico (mas, nem tanto) de natureza intocada (mas, retocada) e seguro (mas, controlado). À noite, os hóspedes se encontram para o jantar no restaurante principal e, em seguida, vão para o bar, situado sob as estrelas num deck sobre a praia, para ingerir bebida alcoólica, ouvir música eletrônica ocidental, assistir a algum vídeo mostrando as belezas dos fundos marinhos e interagir com outros hóspedes. Mas, bebe-se com prudência e se festeja com moderação num ambiente exótico, natural e seguro, inteiramente cordato, circunspecto e atinado.

O modo de desenvolvimento turístico representado pela ilha-*resort* parece permitir que os hóspedes preservem os seus modos de vida num quadro paradisíaco, ao mesmo tempo em que se contém a hipotética contaminação cultural da identidade maldívia por esses modos de vida, mantendo os nativos à distância, como preconizado pelos presidentes Gayoom e Yameen. A ilha-*resort* poderia ser considerada uma construção social, política e territorial que contribui para a invenção e a manutenção do imaginário exótico vendido pelas agências de viagem pelo mundo afora, um enclave milimetricamente ordenado para oferecer um quadro paisagístico exótico, um espaço de liminaridade para além da realidade cotidiana estrutural de seus hóspedes, ao mesmo tempo em que cria estratégias para evitar que hóspedes e maldívios interajam (MOOSA, 2016; ORŁOWSKA, 2015; SALIH, 2003; SLEEPER, 2011; YAHYA; PARAMESWARAM; SEBASTIAN, 2005). Turistas das ilhas-*resort* não seriam, logo, “visitantes”, mas “hóspedes”, posto que não *visitam* as ilhas, e sim, *se hospedam* em *resorts* que apresentam as mesmas facilidades e atividades nas Maldivas que no Taiti, em Bali ou em Cabo Verde; e, sobretudo, deixariam que seus euros e dólares encham os cofres públicos e incrementem o Produto Interno Bruto do país sem interferir nos modos de vida locais (e promovam a subserviência do povo, segundo os desejos dos governantes mais conservadores) – ainda que essa riqueza não seja compartilhada com equidade pelos gestores dos cofres públicos com o restante dos nativos.

Nas ilhas dedicadas ao turismo independente, os hóspedes parecem se tornar visitantes ao procurarem de fato as mesmas atividades disponibilizadas nas ilhas-*resorts* com custos menos elevados, e ainda, “por tabela”, ganham a possibilidade de interagir com os nativos e a sua cultura. Mas, no fundo, o foco da visita são as atividades mais do que as pessoas, como sugerem sutilmente as conversas citadas acima. O turismo independente, ainda em seus primórdios nas Maldivas, não está marcado, todavia, pela procura do outro exótico, e sim de certas atividades em um ambiente exótico a preços abordáveis (com a ajuda desse

outro que detém os saberes sobre o local). MacCannell (1992) analisou situações em que as culturas locais são exotizadas, construídas voluntariamente como etnicidades *a serviço do* turismo e os sujeitos, tornados nativos *para* os turistas. Em Velidhu, observa-se o contrário; ou seja, a neutralização de todo e qualquer processo étnico ou de invenção de culturas nativas para os turistas (como, por exemplo, pela total ausência ali de referências às Maldivas). Em Ukulhas, por sua vez, os processos étnicos, de outra maneira, não parecem participar plenamente da experiência turística *ainda*, embora uma certa ideia de cultura nativa para fins de consumo turístico esteja timidamente em construção (como se observa habilmente, por exemplo, nas fotos expostas na recepção da pousada de Amin).

Wolf (2003, p. 295), em outro contexto totalmente distinto, propôs que “[A] questão não é se os indígenas norte-americanos produziram materiais culturais distintos próprios, mas se fizeram isso sob a pressão das circunstâncias, as imposições de novas demandas e mercados e as consequências de novas configurações políticas”. Nas Maldivas, parece que as circunstâncias, as demandas, mercados e as configurações políticas atuaram, por força do Estado em formação após a independência e das elites que o sustentavam, para a geração de materiais culturais distintos próprios habilitados para formar a ideologia de *nation-building*. Essa ideologia parece ter sido desenhada a partir de uma aparente contradição – aos olhos ocidentais – segundo a qual os recursos do turismo internacional dos *resorts* seriam bem-vindos para financiar um modo de vida islâmico conservador nas ilhas, contanto que não houvesse contato entre o universo do turismo e a vida cotidiana maldívia. A contradição aparente é representada pelo uso que o Estado faz de seu monopólio de legitimação das divisões sociais e, inclusive, da produção de contradições legítimas e naturalidades inquestionáveis, como proposto por Bourdieu (1980). A contradição não está simplesmente no fato de que se trata de um país islâmico submetido à xariá, que desenvolve um tipo de turismo aparentemente contrário ao islamismo, mas, sim, no fato de que aqueles que submetem o país às leis islâmicas mais conservadoras o fazem ao se negar as realidades históricas, sobretudo pré-islâmicas ou sincréticas, e promover um apagamento ou uma higienização do passado, ao mesmo tempo em que assentam o discurso e as práticas do apagamento e da higienização sobre a ideia de que os recursos do turismo serão distribuídos para o conjunto de cidadãos e para a melhoria das condições de vida. O que se observa, de fato, é que os ganhos da indústria do turismo que ficam no país servem para financiar, em parte, o modo de vida mais liberal das elites no poder.

Durante os governos de Gayoom e Yameen, o conservadorismo islâmico teria sido usado para pautar o projeto de construção da identidade nacional e, assim, tornar parte da população subserviente ao Estado, pois subserviente às

leis religiosas, naturalizando espiritualmente a submissão política da população. Não se trata de produzir etnicidade para o turismo, como observou MacCannell (1992) em outro contexto, mas de criar mecanismos para que o étnico e o religioso sejam confundidos com o nacional e enquadrados no polo oposto ao turismo, ou seja, como polo a ser protegido do pecado e do mau exemplo representados pelos turistas. O desaparecimento das estantes das bibliotecas e livrarias das obras de antropólogos e arqueólogos que majoravam a importância do passado pré-islâmico entende-se como uma estratégia usada nesse processo de homogeneização da identidade nacional em torno da supervalorização da islamização tal qual entendida e imposta pelo Estado e as elites (NIAS, 2014) – uma estratégia de “deseticização”.

Já com Nasheed, uma outra perspectiva se inaugura paulatinamente com o intuito de abrir literalmente o país, inserindo-o na nova dinâmica das relações internacionais do século XXI, baseadas nas tecnologias da informação, na expansão do capital financeiro, na mundialização da economia e na dialética da globalização e da realocação das referências culturais. O impacto dessa abertura sobre a construção da identidade nacional é evidente quando se associa esse fato à permissão do turismo independente, com a entrada de turistas que travarão contato com a população, trocarão ideias e, assim, intercambiarão culturas e criarão “culturas” (CARNEIRO DA CUNHA, 2009) – e o potencial dessas trocas para o cultivo de uma identidade nacional mais inclusiva, dialógica e diversificada. Enfim, com Nasheed, uma outra expectativa nacional parece instaurar-se, realçando não unicamente o passado islâmico das Maldivas, mas, principalmente, a capacidade de absorção das diferenças e de apreciação da diversidade representadas pelo fato de o arquipélago ter sempre sido historicamente um lugar de confluência de navegantes com suas mercadorias e culturas da Europa, do Oriente Médio, do Sul da Ásia, da Indonésia, da África, das Américas, enfim, do mundo todo. Daí advém a estima de Nasheed pelas obras dos antropólogos e arqueólogos que reivindicaram a importância do passado pré-islâmico ou dos modos de vida anteriores à onda de conservadorismo imposta durante os governos autoritários.

As Maldivas voltariam (ou passariam) a ser, com o governo progressista (e o turismo independente por ele promovido), uma nação aberta que se vê no mundo *do ponto de vista* do mar, e não da terra para o mar (como foi imposto pelas cosmologias colonizadoras eurocêntricas e arabocêntricas), um país-*carrefour* ou encruzilhada catalizador de culturas, um lugar voltado *do mar para* o mundo (e não um lugar voltado para o mar), uma nação onde as águas são a cultura (e não a natureza), como sugere Helmreich (2011).

REFERÊNCIAS

ADAM, Shiham et al. **Maldives National Report Submitted to the Indian Ocean Tuna Commission Scientific Committee – 2014**. Male': Ministry of Fisheries and Agriculture, 2014.

AMIR, Hassan. **Islamism and Radicalism in the Maldives**. Monterrey. Dissertação de Mestrado – Naval Postgraduate School, 2011.

ASAD, Talal. “The Idea of an Anthropology of Islam”. **Qui Parle**, v. 17, n. 2, p. 1-30, 2009.

BAER, Hans; SINGER, Merrill. **The Anthropology of Climate Change: an integrated critical perspective**. Abingdon / Nova York: Routledge, 2014.

BELL, Harry C. P. **The Maldivé Islands**: monograph on the history, archaeology and epigraphy. Colombo: Ceylon Government Press, 1940.

BELL, Heather M. “H. C. P. Bell in Sri Lanka and the Maldives”. **South Asian Studies**, v. 8, p. 105-108, 1992.

BOURDIEU, Pierre. “L'Identité et la Représentation: éléments pour une réflexion critique sur l'idée de région”. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, v. 35, n. 1, p. 63-72, 1980.

BOWEN, John R. **A New Anthropology of Islam**. Cambridge, Cambridge University Press, 2012.

BURESI, Pascal. “Histoire de l'Islam”. **La Documentation Française**, Dossiê n° 8058, julho-agosto, p. 2-66, 2007.

CARLSEN, Jack C.; HUGHES, Michael. “Tourism Market Recovery in the Maldives after the 2004 Indian Ocean Tsunami”. **Journal of Travel & Tourism Marketing**, v. 23, n. 2-4, p.139-149, 2008.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Cultura com Aspas**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

COLTON, Elizabeth O. **The Elite of the Maldives**: sociopolitical organisation and change. Dissertação de Mestrado, London School of Economics and Political Science, Londres, 1995.

FORBES, Andrew D. W. “The Pre-Islamic Archaeology of the Maldivé Islands”. **Persée**, v. 76, p. 281-288, 1987.

FRITZ, Sonja. **The Divehi Language**: a descriptive and historical grammar of maldivian and its dialects. Würzburg / Heidelberg: Ergon Verlag / Südasien-Institut, 2002.

FULU, Emma M. **Intimate Partner Violence in the Maldives**: globalization and the negotiation of gender and Islam. Tese de Doutorado – School of Philosophy, Anthropology and Social Inquiry, University of Melbourne, Melbourne, 2009.

GEERTZ, Clifford. **Observando o Islã**: o desenvolvimento religioso no Marrocos e na Indonésia. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

GHINA, Fathimath. Sustainable Development in Small Island Developing States: the case of the Maldives. **Environment, Development and Sustainability**, v. 5, n. 1-2, p. 139-165, 2003.

HELMREICH, Stefan. Nature/Culture/Seawater. **American Anthropologist**, v. 113, n. 1, p. 132-144, 2011.

HEYERDAHL, Thor. **The Maldivian Mystery**. Chevy Chase: Adler & Adler, 1986.

HOFMEISTER, Wilhelm (org.). **Panorama**: Insights into Asian and European Affairs – From the Desert to World Cities, the New Terrorism. Cingapura: Konrad-Adenauer-Stiftung, 2015.

HUSSAIN, Dheena. **Functional Translation of the Constitution of the Republic of Maldives**. A pedido do Ministry of Legal Reform, Information and Arts, 2008. Disponível em <<http://www.majlis.gov.mv/en/wp-content/uploads/Constitution-english.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2018.

KOECHLIN, Bernard. Notes sur l'Histoire et le Navire Long-Courier, Odi, Aujourd'hui Disparu des Maldives. **Persée**, v. 18, p. 283-300, 1979.

KUNDUR, Suresh K. Development of Tourism in Maldives. **International Journal of Scientific and Research Publications**, v. 2, n. 4, p. 1-5, 2012.

MacCANNELL, Dean. **Empty Meeting Grounds**. Londres: Routledge, 1992.

MALONEY, Clarence. The Maldives: new stresses in an old nation. **Asian Survey**, v. 16, n. 7, p. 654-671, 1976.

_____. **People of the Maldivian Islands**. Madras: Orient Longman, 1980.

MALONEY, Clarence; MUNCH-PETERSEN, Nils Finn. "Divehi". In: HOCKINGS, Paul (org.). **Encyclopedia of World Cultures – Volume III**. South Asia. Nova York, G. K. Hall & Company, p. 75-79, 1991.

MARCUS, Anthony. Reconsidering *Talaq*: marriage, divorce and sharia reform in the Republic of Maldives. In: RAGHAVAN, Chitra; LEVINE, James P. (orgs.). **Self-Determination and Women's Rights in Muslim Countries**. Waltham: Brandeis University Press, p. 95-123, 2012.

MARRANCI, Gabriele. **The Anthropology of Islam**. Oxford / Nova York: Berg, 2008.

MAUSOOM, Abdulla. **The Interdependency and the Relationship Between the Government and the Private Sector and the Development of Enclave Micro Island Tourism in the Maldives**. Tese de Doutorado, University of Birmingham, Birmingham, 2004.

MIHDHA, A. **The Political Economy of Development**: the case of the tourism industry in the Maldives. Dissertação de Mestrado, Department of Economics, Faculty of Law and Social Sciences, School of Oriental and African Studies, Londres, 2008.

MOHAMED, Naseema. Notes on Early History of the Maldives. **Persée**, n. 70, p. 7-14, 2005.

MOHAMED, Mizna. **Changing Reef Values**: an inquiry into the use, management of governances of reef resources in island communities of the Maldives. Tese de Doutorado, University of Canterbury, Christchurch, 2012.

_____. "Historical Changes in Human-Nature Interactions in Island Communities of the Maldives". **Rural South Asian Studies**, v. 1, n. 1, p. 22-36, 2015.

MOOSA, Zakiyya. Authenticity and Commodification of Cultural Events for the Maldivian Tourism Industry. **International Journal of Asian Business and Information Management**, v. 7, n. 2, p. 15-24, 2016.

MUNCH-PETERSEN, Nils Finn. Maldives: history, daily life, and art handicraft. **Bulletin du C.E.M.O.I.**, v. 1, p. 74-103, 1982.

NASEEM, Azra. **On Evildoers**: a foucaultian analysis of the discursive structuring of contemporary terrorism. Tese de Doutorado, Faculty of Humanities and Social Science, School of Law and Government, Dublin City University, Dublin, 2012.

NATIONAL BUREAU OF STATISTICS. **Maldives – Population and Housing Census 2014**. Male': National Bureau of Statistics, 2014.

NIAS. "The Banning of a Book in the Maldives". **NIAS Press – Nourishing Knowledge**, 22/09/2014. Disponível em <<http://www.niaspress.dk/blogs/karoline/blog/2014-september/banning-book-maldives>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

ORŁOWSKA, Justyna. **Living on the Sinking Island**: social aspects of climate change on example of Maldives. Tese de Doutorado, Institute of Philosophy and Sociology, Polish Academy of Sciences, Varsóvia, 2015.

OSELLA, Filippo; SOARES, Benjamin (orgs.). **Islam, Politics, Anthropology**. Malden / Oxford: Willey-Blackwell, 2010.

PIJPE, Jeroen et al. Indian Ocean Crossroads: human genetic origin and population structures in the Maldives. **American Journal of Physical Anthropology**, v. 151, p. 58-67, 2013.

RAMACHANDRAN, Sudha. The Maldives: losing a tourist Paradise to terrorism. **Terrorism Monitor**, v. XIV, n. 2, p. 3-6, 2016.

RASHEED, Athaulla A. **Tourism, Economic Development and Governance in the Maldives**: a historical institutional evaluation. Tese de Doutorado, School of Political Science & International Studies, The University of Queensland, Brisbane, 2013.

ROMERO-FRÍAS, Xavier. **The Maldivian Islanders**: a study of the popular culture of an ancient ocean kingdom. Barcelona, Nova Ethnographia Indica, 1999.

_____. **The Maldives Were Such an Unknown Place Back Then**: Nils Finn Munch-Petersen, a true pioneer. Academia.edu, 2015a. Disponível em <https://www.academia.edu/12694851/The_Maldives_were_such_an_unknown_place_back_then_Nils_Finn_Munch-Petersen_a_true_pioneer>. Acesso em: 15 out. 2018.

_____. **A Passion to Preserve the “Divehi Civilization of the Maldives”; the Work of Bernard Koechlin**. Academi.edu, 2015b. Disponível em <https://www.academia.edu/12304027/A_passion_to_preserve_the_Divehi_civilization_of_the_Maldives_the_work_of_Bernard_Koechlin>. Acesso em: 15 out. 2018.

_____. Clarence Maloney, his Vision, his Work and the Ancient Underlying Cultural Influences in the Maldives. Academia.edu, 2015c. Disponível em <https://www.academia.edu/12410116/Clarence_Maloney_his_vision_his_work_and_the_ancient_underlying_cultural_influences_in_the_Maldives>. Acesso em: 15 out. 2018.

SALIH, Ahmed. **Tourism Generates Employment. But For Whom? Maldivian tourist resort labour market**. Dissertação de Mestrado, University of Otago, Dunedin, 2003.

SCHEYVENS, Regina. The Challenge of Sustainable Tourism Development in the Maldives: understanding the social and political development dimensions of sustainability. **Asia Pacific Viewpoint**, v. 52, n. 2, p. 148-164, 2011.

SCOTT, James C. **Domination and the Arts of Resistance**: hidden transcripts. New Haven: Yale University Press, 1990.

SLEEPER, Bbuck. **Last Resorts**: a tour guide to territorial protection for the Republic of the Maldives. Dissertação de Mestrado, Department of Architecture, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, 2011.

SONN, Tamara. **Islam**: a Brief History. Malden / Oxford: Willey-Blackwell, 2010.

WOLF, Eric. **Antropologia e Poder**. Brasília: EdUnB, 2003.

WORLD TRAVEL AND TOURISM COUNCIL. **Travel and Tourism**: economic impact 2018 – Maldives. Londres: WTTC, 2018.

YAHYA, Faizal; PARAMESWARAM, Ashvin; SEBASTIAN, Rodney. Tourism and the South Asia Litoral: voices form the Maldives. **South Asia: Journal of South Asian Studies**, v. XXVIII, n. 3, p. 457-480, 2005.

PARTIR DE AMÍLCAR CABRAL PARA NÃO PARTIR DO ZERO: GUINÉ-BISSAU E A NECESSIDADE DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO LOCAL COMO FORMA DE IMPRIMIR NOVAS RESPOSTAS PARA QUESTÕES DO PRESENTE E DO FUTURO

Tamilton Gomes Teixeira

Mestrando em Sociologia, Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL)

INTRODUÇÃO

Se olharmos hoje para o atual contexto da Guiné-Bissau, a primeira impressão que se pode ter é a de que estamos diante de um estado de *coisas* impossíveis de serem resolvidos/solucionados. Os motivos podem ser vários. É exatamente por esse motivo que as explicações para o atual momento que a Guiné-Bissau atravessa/vive são muitos. Podemos considerar que é normal que existam explicações e interpretações diversas sobre o mesmo assunto; isso é salutar para as Ciências Sociais, posto que os intelectuais costumam recomendar que não é saudável à ciência quando todos estão de acordo sobre um determinado fenômeno. No caso da Guiné-Bissau, não é bem essa a questão; é que quando se trata desta Nação é preciso sempre fazer um esforço além do recomendado, porque estamos perante a um país quase sem fórmula para resolver os seus problemas e responder aos desafios que a própria impõe. Assim como existem vários entendimentos em relação a Guiné-Bissau no tocante à resolução dos constantes focos de instabilidade, desde o entendimento da comunidade internacional que aposta na revisão da Constituição, de cientistas que acreditam ainda que vivemos os resquícios da colonização, dos que culpabilizam a luta armada levada a cabo pelo PAIGC, outras questões mal resolvidas dentro do PAIGC e, para muitos, luta pelo poder.

Este texto quer convocar a um outro debate e discussão tomando Amílcar Cabral, líder da luta pela independência da Guiné Bissau e de Cabo Verde, como ponto de partida. Amílcar Cabral defendia a tese de que a maior pobreza de que padecia o seu povo era a ignorância, por isso fazia discursos para explicar como o medo estava associado/ligado à ignorância e à falta de instrução. A necessidade de libertar o ser africano, o homem guineense do estado da natureza, vale dizer

que aqui estado de natureza para Amílcar Cabral não se refere propriamente ao estado de natureza de Rousseau. Amílcar Cabral tinha um reconhecido respeito pelas tradições guineenses (sua tradição), mas chamava atenção para o fato de que, muitas das vezes, algumas pessoas deixam-se levar tanto pelo excesso de misticismo, ao ponto de ignorar por completo todas as possibilidades e formulações científicas. Por exemplo, numa das passagens no livro *Arma da Teoria* ele insta aos guerrilheiros do PAIGC a não se confiarem tanto nos seus amuletos (CABRAL, 1978), ignorando todo potencial e artesanal do inimigo no combate, isto porque, de acordo com Cabral, houve nacionalistas que ignoraram recomendações dos seus superiores e decidiram avançar contra os inimigos, porque acreditavam que os *gri gri* que tinham no corpo faziam deles imbatíveis, e acabaram por ser alvejados e mortos. Amílcar Cabral teorizou a sua luta por meio do conhecimento e saber. Quando afirma que a luta que ele encarava era uma questão cultural, Amílcar Cabral defendia a tese de que a colonização serviu apenas para empobrecer, explorar, escravizar, desprestigiar, estigmatizar, despersonalizar e relegar à eterna ignorância o ser africano e, conseqüentemente, o/a guineense.

Quando nos seus discursos falava sempre em livrar o nosso povo da ignorância, Amílcar estava a assumir desde cedo que o papel principal, o motivo primordial da luta para libertação da Guiné-Bissau era para que os guineenses voltassem a ser eles mesmos e com a sua própria história e cultura. Por isso, a luta era uma questão cultural. Amílcar Cabral compreendia, desde cedo, que era mister e necessário o desafio da afirmação intelectual na Guiné-Bissau como forma de superar várias crises, por isso falava em *crise do conhecimento*. Criticou fortemente o modelo do ensino colonial, sobretudo na forma como os cursos eram designados para os estudantes do Império, de acordo com as políticas racistas de Salazar e Caetano. Conta-se que o próprio Amílcar Cabral queria estudar Sociologia, mas Agronomia era que o sistema tinha para lhe oferecer. Logo, uma vez alcançada a independência, era pensamento de Amílcar Cabral que a educação assumisse um papel primordial no processo da construção de uma nova nação com base na sua história e culturas. Portanto, em Amílcar Cabral tinha-se toda a vontade e desejo de produção do conhecimento para dar respostas aos desafios que a sociedade guineense impunha. Argumentava fortemente que era preciso aprender nas experiências dos outros, mas seria na própria experiência local que se deveria encontrar as respostas para os problemas da Guiné-Bissau em todas as esferas social, econômica, cultural e política.

Produção do conhecimento e saber endógeno não é só uma questão de evitar as interpretações erráticas que se fazem sobre a Guiné-Bissau e toda a África, mas, sim, é também uma forma de afirmação epistemológica e luta contra o epistemicídio, usando expressões de Boaventura de Sousa Santos, do Ocidente contra toda forma do conhecimento e do saber no Sul.

Ki-Zerbo (2007) nos convoca, por meio da sua “Para quando África?” a repensar a partir da África, com africanos e outros povos, para uma necessidade de fazer uma África com experiência dos africanos. Um país como Guiné-Bissau não pode continuar a ser tratado como mero dado para eventuais comprovações científicas e estatísticos, um comportamento da antiga e ainda persistente Antropologia colonial, fortemente contestada por Pauline Hountondji, quando questionava até que ponto deveriam ser considerados africanos os chamados estudos africanos. Hountondji, assim como Amílcar Cabral, buscam chamar atenção de maneira rigorosa pela necessidade de se cuidar com falácias em nome da Ciência sobre a África. Cabral buscava explicar como o marxismo e as suas teorias, como, por exemplo, a relação campesinato, proletariado e burguesia não encaixariam diretamente na sociedade guineense (CABRAL, 1978). São questões que vamos melhor desenvolver mais adiante. Essa busca pela autoafirmação da África no campo de produção de saber e do debate intelectual iniciado por Amílcar Cabral no âmbito da sua luta encontraria aquilo que se podem considerar justos continuadores quando olharmos para as discussões de Carlos Cardoso e Carlos Lopes sobre a produção do conhecimento local para melhor suportar os desafios locais e globais.

Em Carlos Cardoso, esse debate é mais recente e caloroso para se pensar na nossa proposta como adiante faremos. Se é fato que Amílcar Cabral deu início a uma ampla discussão sobre cultura, história, economia, arte, etc., tomando a realidade guineense como base, e se na atualidade se busca discutir a necessidade de produção de conhecimento endógeno de dentro da África para fora dela, é preciso retomar algumas das discussões e formulações de Amílcar Cabral, e, por isso, propomos partir de Amílcar Cabral para não partir do zero.

1 FIGURA DE AMÍLCAR CABRAL: TRAÇOS DE SUA HISTÓRIA

Professor Carlos Lopes deve ser, em termos da produção científica, quem mais escreveu e se debruçou sobre Amílcar Cabral. Em várias obras fez questão de explicar as ideias de Amílcar Cabral e discutir a partir deste vários assuntos/questões, sempre apontando-lhe atributos de um intelectual fértil e de uma visão profunda sobre a complexidade das coisas. Quando olharmos para dimensão e peso intelectual do professor Carlos Lopes, e saber que ele tem em Amílcar Cabral o seu intelectual, elemento de inspiração intelectual e ousadia na proposição dos temas, podemos ter desde logo a ideia e noção de como Amílcar Cabral inspira não somente/apenas as gerações dos anos 60 e 70, mas todo um conjunto de cadeias de pensamentos e debates que transcendem décadas.

Amílcar Cabral nasceu em Bafatá, leste da Guiné-Bissau, onde efetuou os estudos iniciais para depois se descolar, por conta de uma bolsa conseguida

pelas autoridades coloniais, para ingressar no Instituto Agronômico de Lisboa e cursar Agronomia. Em Lisboa, Amílcar Cabral cruzaria com vários outros grupos de jovens africanos nacionalistas, como José Tenreiro, Noémia de Sousa, Alda Espírito Santo, Agostino Neto, Mário Pinto de Andrade, entre outros. É com esta geração, que, para muitos, Cabral era líder, que o próprio Cabral vai se juntar nas primeiras tentativas daquilo que ele chama de *africanização dos espíritos*, uma chamada para necessidade de pensar, discutir, estudar a África, mesmo estudando em Lisboa. Assim surgia a ideia de Centro dos Estudos Africanos para colocar em debate as questões africanas (MOCAMO, 2012). Amílcar Cabral era tido como líder intelectual desse grupo justamente pelas inquietações que suscitava dentre os colegas e, sobretudo, pela coragem em desafiar um dos mais opressivos sistemas coloniais.

De pais cabo-verdianos, nascido na Guiné-Bissau, desde muito cedo confrontado com os problemas e flagelos que castigam o seu continente, seja na Guiné, assim como em Cabo Verde, Cabral, por meio dos seus poemas, ainda muito jovem, já era crítico do sistema colonial, e isso explica a sua adesão ao MAC (Movimento Anti-Colonial).

A experiência da realidade dos povos na Guiné e em Cabo Verde serviram de inspiração para luta de Cabral, mas vai ser em Lisboa onde desenvolveria toda sua ação política e intelectual em prol das causas na Guiné-Bissau.

Cabral colocava o homem, o ser humano, no centro da atenção, razão pela qual era considerado um humanista convicto; compreende que a razão do ser é viver, e teria como fim último viver livremente. Por isso, Cabral argumentava que a independência permitiria aos povos na Guiné e em Cabo Verde serem eles mesmos, com a própria história, tradição, religião, etc. É nesse sentido e prisma que a luta de Cabral inspirou povos e figuras. Paulo Freire lamenta o fato de não ter conhecido Amílcar Cabral, mas não deixa de registrar a sua admiração e estima pelo autor, a quem ele apelidou de ser um “pedagogo da revolução”, isso por conta da forma tão competente que Amílcar Cabral dirigiu a sua luta. Paulo Freire é considerado como um defensor da etnopedagogia, ensinar o outro levando sempre em consideração sua condição cultural e étnica, ao passo que Amílcar Cabral acreditava que era preciso ensinar de maneira simples e fácil, o importante era fazer entender. Mas existirá uma melhor e maneira de fazer/ensinar um povo que na sua própria língua? Por isso que Paulo Freire, nas andanças e discussões com o PAIGC, poderia dizer e bem – Cabral precisava estar presente.

O nome, a figura de Amílcar Cabral deve ser um objeto de constante e permanente debate na Guiné-Bissau, assim como o é em outras partes do mundo. Cabral, de acordo com professor Carlos Lopes (1996), gostaria de ser melhor celebrado nos debates, ensaios críticos, livros, peças teatrais, etc., do que nas

celebrações em datas históricas. Por isso é necessária a necessidade de se debater várias questões a partir de Amílcar Cabral sobre as da Guiné-Bissau, sobre etnias, por exemplo, em vez de viajar em teorias preconcebidas sobre Guiné-Bissau.

2 O PAPEL DA CULTURA E DA EDUCAÇÃO EM AMÍLCAR CABRAL

Na obra *Arma da Teoria, Unidade e Luta* Amílcar Cabral debruça-se sobre a injustiça da política educacional do sistema colonial português. Na seção “Partir da nossa realidade” Cabral levanta uma série de questões sobre *cultura* e inicia uma análise profunda sobre a necessidade suprema de se tomar a base social e cultural guineense, além de todo o processo da sua construção como base para a luta de libertação nacional.

Quer dizer, em nosso entender não é possível fazer uma luta nas condições, não é possível lutar de facto pela independência de um povo, não é possível estabelecer de facto uma luta armada como a que tivemos que estabelecer na nossa terra, sem conhecermos a sério a nossa realidade e sem partirmos a sério dessa realidade para fazer a luta. (CABRAL, 1978, p. 22).

Muitas vezes desprezam-se as condicionantes de um povo, de uma nação, para cair nos embaraços sociológicos e antropológicos que depois não conseguem se relevar eficientes num *long durée*. O próprio Amílcar Cabral, ainda na mesma linha do pensamento, admitiu que ele mesmo e aqueles que o acompanhavam também cometeram equívocos ao longo do processo da luta armada, ou melhor, durante a mobilização.

Temos que considerar em cada caso concreto, a realidade concreta. Mesmo na Guiné, por exemplo: cometemos um erro grave na nossa análise antes da luta, embora tivéssemos tomado em atenção bastante as condições de vida do povo balanta, do povo fula, do povo mandinga, do povo pepel...e qual a sua posição na luta. Tivemos em atenção os pequeno-burgueses, os trabalhadores assalariados, empregados de balcão, empregados do porto...e qual a sua posição na luta, descendentes de caboverdianos e qual a sua posição na luta. Tomamos tudo isso em atenção, mas cometemos um erro grande. É que não tomámos bem em consideração a situação dos chefes tradicionais, dos régulos (fulas, manjacos), esses dois sobretudo. Não tomamos bem em atenção, porque partimos do princípio seguinte: eles (os seus grandes) anteriormente lutaram contra os tugas, foram vencidos, portanto devem ter vontade de lutar outra vez. Foi um erro; enganamo-nos. (CABRAL, 1978, p. 23).

Essa ideia lúcida de Amílcar Cabral nos leva àquela discussão anterior quando defende a necessidade de produção do conhecimento local para dar respostas às questões e problemas locais, e sugere que a experiência seja africana e venha da África não seja uma busca pelo fechamento da África para africanos enquanto campo de pesquisa; o que aqui temos é o reconhecimento de próprio Amílcar Cabral de que qualquer formulação sobre África sem África levaria ao erro, não importa quem fosse pesquisador, pode ser um maliano ou um brasileiro; apenas um estudo aprofundado pode nos levar a conhecer uma determinada cultura e toda sua dinâmica. Isso é básico para qualquer debate que se quer fazer a sério.

Educação seria a própria manifestação de cultura. Por conta dessa realidade, Cabral (1978) defendia que os jovens africanos não podiam ficar num esquema de pensamento fechado, voltado apenas para África. De acordo com o autor, estes jovens tinham que ter conhecimento local e universal, já que em seu raciocínio a educação seria chave fulcral/primordial para o tal desiderato. A educação e cultura encontram em Cabral um defensor convicto, já que:

Na Guiné, 99% da população não podia ir à escola. A escola era só para os assimilados, ou filhos dos assimilados, vocês conhecem a história toda, não vou contá-la outra vez. Mas é uma desgraça o que *tuga* causou na nossa terra, não deixar os nossos filhos avançarem, aprender, entender a realidade da nossa vida, da nossa terra, da nossa sociedade, entender a realidade da África, do mundo de hoje. Isso é um obstáculo grande, entender a realidade da África. (CABRAL, 1978, p. 33).

Esta passagem, como colocamos na partida, demonstra o nível da insatisfação de Amílcar Cabral com relação ao processo colonizador de Portugal na Guiné-Bissau, uma questão e problema que seriam resolvidos e superados por meio da educação.

Ou seja, aquilo que está a ser proposto neste texto é basicamente a necessidade de repensar a forma de fazer a ciência na Guiné-Bissau, e buscando sempre estar ao lado do povo, fazer uma ciência que seja capaz de traduzir uma realidade sem descaracterizá-la. Uma educação consciente e bem pensada seria capaz de proporcionar uma sociedade guineense capaz de si, com consciência da sua própria realidade histórica, cultural, econômica e política. Apenas uma política educacional séria, comprometida com produção do saber e justiça em todos os sentidos, vai ser capaz de restituir a consciência histórica do povo guineense em todos os níveis. Por isso, a luta é, sim, um fato de cultura e fator de cultura para Amílcar.

A resistência cultural parte da necessidade de afirmação de uma identidade destruída a partir de uma exploração e subjugação económica e política, com todas as suas coordenadas objectivas e subjectivas. MLN, como acto de fecundação da história, é a manifestação máxima da resistência cultural. (CARLOS, 2018, p. 184).

Vale insistir no seguinte, como bem explica Cabral, que cultura não pode ser tomada no seu sentido mais folclórico e negativo, porque a palavra *cultura* na África cria ilusões e, por vezes, mais mitos.

Há muita gente que pensa que ser africano é saber sentar-se no chão e comer com a mão. Sim, isso é certo africano, mas todos os povos no mundo se sentaram já no chão e comeram com a mão. É que há muita gente que pensa que só os africanos é que comem com a mão. Não; todos os árabes da África do Norte, mas mesmo antes de serem africanos, antes de virem para África (eles vieram do Oriente para África), comiam com a mão, sentados no chão.” (CABRAL, 1978, p. 35).

Se Cabral disse no passado e ainda hoje esta realidade se verifica é porque este texto já justifica a sua razão de ser publicado. A cultura que ele defende é mais num outro sentido, é uma cultura de instrução, de boas práticas sociais, da preservação da história, da oralidade, de todo um conjunto de *ethos* africanos, sem cair no estigma em forma de cultura (CABRAL, 1978). Ainda conforme Cabral (1978, p. 35): “a nossa luta é baseada na nossa cultura, porque a cultura é fruto da história e ela é uma força”. O autor conseguiu ter o entendimento claro das máximas que precisavam ser associadas para melhor dinamizar a sua luta.

3 CONHECIMENTO ENDÓGENO NA ÁFRICA. UMA DISCUSSÃO ENTRE AMÍLCAR CABRAL, CARLOS LOPES, CARLOS CARDOSO, PAULINE HOUNTONDI, JIMI ADESINA E OUTROS (...)

Vamos iniciar por Pauline Hountondji. Este intelectual de Benin questiona a autenticidade dos chamados/considerados estudos africanos, e não o faz apenas levando em consideração a nacionalidade que os fazem ou seu pertencimento, mas a própria condição e contexto em que esses chamados “estudos africanos” são produzidos. Como pode ser medida a autenticidade desses estudos africanos sem cair na antiga visão e enviesamento das Ciências Sociais sobre a África desde os primórdios, nomeadamente da Antropologia dos séculos XVIII e XIX? É de se ter em consideração/atenção toda dinâmica e elementos que constituem-se de base para produção das ciências em nome da África sob pena de criar clichês.

Por exemplo, por história africana entende-se normalmente o discurso histórico *sobre* África, e não necessariamente um discurso histórico proveniente de África ou produzido por africanos. Em termos gramaticais, referimo-nos à história de África: história *Africae* em Latim, em que *Africae*, *negativo* de África, seria um genitivo objectivo, e não um genitivo subjectivo. Na mesma ordem de ideias, a Sociologia ou Antropologia africanas significam a Sociologia ou Antropologia desenvolvida *por* africanos em África. Da mesma forma, a linguística africanas e não necessariamente um estudo feito por africanos. (HOUNTONDJI, 2008, p. 151).

Seguindo esta lógica de Hountondji, percebe-se logo que a questão de base para o autor são as formas ou metodologias que se utilizam para falar da África. O autor questiona a base da construção desse estudo africano em nome da África, mas que é feito de fora para dentro, retomando o debate sobre a África extrovertida. Lopes (1988), Hountondji (2012) e Santos (2009) defendem a tese de uma necessidade imperiosa de criar uma base metodológica de se *apanhar* coisas na África; é preciso olhar para o continente com olhares que partem de dentro do próprio lugar – uma discussão que mais adiante faremos com melhor precisão.

Ainda sobre esse debate/question, Pauline Hountondji foi mais longe, quando questiona o enviesamento que se fazem nas academias sobre Filosofia africana, quando se busca fazer com que os africanos aceitem que não são sujeitos de produção científica, por exemplo; de que não possuem consciência da própria Filosofia; de que tem que ser os ocidentais, europeus, a lhes oferecerem uma consciência filosófica deles mesmos (HOUNTONDJI, 2012). Esta realidade constitui motivo de base para as inquietações de Pauline Hountondji. É preciso que se tenha uma forma e modo próprio de fazer Ciência *africanamente*, sem, como preconiza Cabral (1978), deixar de lado tudo que os outros produziram, que a humanidade produziu, enquanto conhecimento e saber.

Temos em Amílcar Cabral, como posto logo do início, o despertar da necessidade de investir na busca do conhecimento e do saber. Pertence-lhe a formulação seguinte: é preciso que os povos da África produzam os seus próprios saberes e conhecimentos para dialogar com a sua realidade; é preciso privilegiar o conhecimento local, e isto não significaria colocar de lado tudo aquilo que a humanidade já produziu do ponto de vista de conhecimento e do saber (CABRAL, 1978). Cabral, ao criticar a ciência produzida no Ocidente, levou em consideração várias dimensões, mas compreendia, principalmente, a necessidade de se fazer uma leitura histórica da colonização, para depois poder melhor argumentar sobre a necessidade de dar umas respostas científicas aos preconceitos criados pela ciência. Assim, ele não poupava os cientistas racistas como Hegel, Gobeaneu, etc. Se ainda

não colocamos outros autores convidados a essa discussão em debate é porque Hountondji corrobora – e muito – as teses iniciais de Amílcar Cabral. É preciso que o conhecimento produzido na África sirva em primeiro lugar à África; não existe nada de radical nesta afirmação. Afastada de si mesma por séculos, a África precisa ouvir a si mesma, na sua própria experiência. Para isso, também é preciso que os estudantes e africanos em geral possam ter acesso àquilo que é produzido no continente sem que haja fronteira que os impede, como acontece por vezes, com quase tudo que é produzido na África enquanto saber e conhecimento; isso é mais consumido fora da África do que de dentro dela própria. Hountondji salienta:

Neste sentido, a nossa actividade científica é extrovertida, ou seja, orientada para o exterior, destinada a ir ao encontro das necessidades teóricas dos nossos parceiros ocidentais e a responder às perguntas por eles colocadas. O uso exclusivo de línguas europeias como veículo de expressão científica reforça esta alienação. A maior parte dos nossos compatriotas vê-se de facto excluída de qualquer tipo de discussão sobre resultados da nossa investigação uma vez que nem sequer entende as línguas usadas (HOUNTONDJI, 2008, p. 157).

Se voltarmos a ler a proposta inicial do presente texto, logo compreenderemos a razão de escolher Hountondji, porque ele dialogou no mesmo sentido de uma produção de conhecimento feito pela África, de dentro da África e, ainda mais, que sirva aos interesses da África em primeiro lugar. Não faz muito sentido e justiça um estudo africano para dizer o que é isto ou aquilo na África, o que seja uma visão *sexy* da África, que bem cai no gosto de vários antropólogos e não só. É preciso que se façam os estudos sobre a África de maneira responsável e séria, assim como que se faz no Norte (...).

Os estudos africanos em África não deveriam contentar-se em contribuir em contribuir apenas para acumulação do conhecimento sobre África, um tipo de conhecimento que é capitalizado no Norte global e por ele gerido, tal como acontece com todos os outros sectores do conhecimento científico. Os investigadores africanos envolvidos nos estudos africanos deverão ter uma outra prioridade: desenvolver, antes de mais, uma tradição de conhecimento em todas as disciplinas e com base em África, uma tradição de conhecimento em que as questões a estudar sejam desencadeadas pelas próprias sociedades africanas e a agenda da investigação por elas directa ou indirectamente determinada. Então, será de esperar que os académicos não-africanos contribuam para resolução dessas questões e para a

implementação dessa agenda de investigação a partir da sua própria perspectiva e contexto histórico (HOUNTONDI, 2008, p. 158).

Aqui, se voltarmos a tomar a proposta inicial, a preocupação de Amílcar Cabral, quando evoca que a razão principal da luta é fazer com que os povos da Guiné-Bissau voltem a ser eles mesmos, por isso a luta era uma questão cultural, que, para Cabral, seria superada por intermédio do conhecimento, por isso falava em superação da crise do conhecimento em África (CABRAL, 1978). O desafio de produção de conhecimento em África a partir dela mesma encontraria uma outra voz ativa – Joseph Ki-Zerbo, esse intelectual de Burquina Faso (antiga Alto Volta) numa entrevista traduzida em livro “Para quando África?” fez importantíssimos apontamentos sobre os desafios que o continente tem a enfrentar, mas que poderiam ser melhor superados se fosse investido na produção do conhecimento endógeno (KI-ZERBO, 2009).

A produção de conhecimento na África é um desafio a ser travado em todas as esferas, posto que não se trata apenas da necessidade de afirmação intelectual ou busca pelo reconhecimento de que existe uma forma de se fazer ciência em África; é antes e sobretudo a necessidade imperiosa que a África tem de sustentar e resolver os seus problemas por meio das suas próprias receitas, fruto da experiência internamente africana. Uma discussão que também podemos encontrar num belo artigo de Sergie Latoche (2004) é quanto a visão eurocêntrica que se tem sobre a África em vários debates. Latoche vai ser também um outro intelectual, embora não africano, a convocar uma outra reflexão sobre a forma de se relacionar com a África, em termos continentais. Alguns exemplos de Latoche seguem:

Estamos tão habituados a pensar que é preciso ajudar a África, que parece inconveniente fazer a pergunta de maneira inversa: a África não poderia ajudar a resolver a crise do Ocidente? No meu livro “L’autre Afrique, entre don et marche”, esforcei-me para mostrar que se queremos ajudar alguém é preciso ter também o que pedir em troca. O dom sem contra dom é perverso, é uma forma de vontade de dominação e de arrogância” (LATOUCHE, 2004, p. 175).

Aqui temos, em Latoche, um exemplo da relação que o Norte pode ter/manter com o Sul. Assim como falamos em trocas comerciais, pode-se também buscar fazer o mesmo no campo de conhecimento e do saber, mas sem preconceitos; assim não se determinaria o que o outro pode ter enquanto produto para comercialização. Compra quem quiser comprar, negociando os preços, e o mesmo poderia ocorrer em relação à produção de conhecimento e do saber.

A África tem, sim, algo a oferecer e muito. Seguindo a análise de Latouche, seria preciso que o Norte global abrisse mão da sua arrogância epistêmica e aceitasse receber da África coisas de que não possui, que são várias.

Entretanto, se reconhecêssemos que estamos doentes, talvez pudéssemos receber da África os remédios para nossos males. A crise no Ocidente vai além da falta de inspirações na criatividade artística. A aparente prosperidade econômica é talvez muito mais vulnerável do que parece e esconde uma ameaça de catástrofe ecológica e societária. Devemos fazer o nosso dever de casa. As doenças mentais, as epidemias de estresse, a violência e a insegurança nas periferias, o uso massivo de drogas, a solidão dos excluídos, e também os altos índices de suicídio são sintomas evidentes do mal-estar da civilização. (LATOUCHE, 2004, p. 175).

Aqui estamos a falar da África de modo em geral, mas sem esquecer que o foco é Guiné-Bissau, pois estão a se fazer essas deambulações, porque o próprio Amílcar Cabral o fez, pensando a África para pensar Guiné-Bissau, por isso recentemente foi considerado como um dos principais pensadores da contemporaneidade (BBC News).

Se olharmos para a realidade social, cultural e toda tradição que se conflui na Guiné-Bissau, perceberemos logo que estamos perante um conjunto de *campos* que exige um trabalho empírico profundo para dela tirar conhecimento que pode servir à Guiné, à África e ao mundo. Vai se ver que a sociedade dos *Bijagós* é uma realidade, *balantas* outras, *fulas* uma outra realidade, *mandingas* o mesmo, e assim por diante.

Tendo colocado estas questões, vale salientar que não estamos à procura de uma radicalização sobre produção do conhecimento; não se trata de dizer que só o guineense pode/deve falar da Guiné; longe dessa visão. O que se pretende é que a experiência e metodologia sejam principalmente guineenses e produzidas dentro da Guiné-Bissau, isso porque, ao contrário, já se provou somente servir para estigmatizar e estereotipar.

Por isso, vamos ter em Carlos Lopes, na sua obra “Por uma leitura Sociológica da Guiné-Bissau”, nos capítulos sobre Sociologia Africana e metodologia de investigação na África toda uma discussão sobre o cuidado a se ter na investigação científica *in loco*.

Para esse guineense de *Cantchungo*, como ele gosta de se classificar, o elemento primordial a se ter em consideração é o contexto da própria produção do saber na Guiné-Bissau (1988). Se não se levar em atenção algumas discussões sobre a África, as grandes editoras podem levar a “imposição” de intelectuais

e pensamentos sobre o continente. Jimi Adesina argumenta fortemente nesse sentido, quando, a partir de Ifi Amadiume e Oyeronke Oyewume faz uma discussão sobre os equívocos que se cometem quando debruçam-se sobre a relação de gênero nos contextos africanos, umas discussões que não pretendemos abrir aqui. Em Furtado (2012) vamos encontrar a continuação/continuidade da preocupação de Amílcar Cabral em relação ao lugar da África em meio ao mundo das ciências. Adesina (2012), em seu texto, em memória de Aquino de Bragança, insiste num debate e problematização de que a África tem que superar para atender à demanda de Cabral, romper com a lógica duma África incapaz em termos de produção científica e que sirva apenas de experiência para os outros.

Atitude de protesto esforça-se por recusar formas da divisão internacional do trabalho- nas quais África e os africanos fornecem os dados e os euro-americanos a teoria. Os estudos daí resultantes geram com frequência uma grande quantidade de dados, mas não produzem novas perspectivas epistêmicas, que são afinal a forma de distinção dos dados etnográficos locais sobre os quais os estudos assentam (ADESINA, 2012, p. 196).

Eis a razão pela qual num encontro em que fui moderador no ISCTE, entre os estudantes guineenses e Carlos Lopes, este fez questão de lembrar que se Amílcar Cabral faz parte dos pensadores que constituem o debate crítico sobre a África e o mundo é porque foi capaz de formular questões pertinentes não apenas ao seu contexto, mas também aquilo que ele já preconizava para o futuro da humanidade.

4 COMO COMEÇAR EM AMÍLCAR CABRAL PARA NÃO COMEÇAR DO ZERO NO DEBATE SOBRE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA GUINÉ-BISSAU?

Aqui vamos nos concentrar/centrar apenas em Amílcar Cabral e Guiné-Bissau. Temos que partir mesmo do pesquisador, posto que estamos a falar de Guiné-Bissau. Quem mais teorizou sobre o papel da Ciência no processo de libertação de um povo, do papel do conhecimento na libertação do homem da sua condição de ignorância, melhor que Cabral? Nele temos um pensador sério e engajado, preocupado com o presente, que busca sempre referências e razão no passado, para que, com muita certeza, convicção e compromisso projetem o futuro por meio da educação. Por isso, era mesmo um pedagogo da revolução (...).

Num dos seus discursos, Amílcar Cabral disse o seguinte sobre a razão principal da sua luta:

Nós, nós somos os povos africanos, desta África partilhada pelo imperialismo e pelo colonialismo, durante décadas e em certos casos por séculos, os nossos países, são dos países economicamente atrasados, nosso povo se encontra numa etapa histórica caracterizado por esta função atrasada da nossa economia, temos que ter consciência disso, nós somos esta parte de África que os imperialistas chamam de África negra, sim somos negros, mas somos os homens como os outros, temos o nosso coração, a nossa cabeça, nossa história, o colonialismo tem hábito que eles é que nos fizeram entrar para a história, nós demonstramos hoje que não, eles nos fizeram sair de história, da nossa própria história. Hoje, nós queremos, com os nossos próprios pés, com os nossos próprios meios e sacrifícios retornar a nossa história, nós povos de África, fomos capazes de fecundar o nosso esforço, nosso sacrifício, nós povos pacíficos, mas orgulhosos de nosso amor a liberdade, do nosso apego a ideia de progresso, agarramos as armas para defender o nosso direito, nós somos povos pacíficos, não amamos a guerra, mas a guerra, a luta armada de libertação nacional, foi o único para recuperar a nossa dignidade... como todos os povos do mundo queremos viver em paz, como todo povo do mundo queremos trabalhar em paz, nós queremos trabalhar em paz, como todos os povos do mundo... por outro lado, perante o mundo e perante África será que os portugueses quando afirmam que somos povos não civilizados, povos sem cultura? Nós questionamos qual é mais brilhante manifestação de civilização e de cultura que um povo que pega em arma para defender a sua pátria, vida, o seu trabalho e sua felicidade (entrevista de Amílcar Cabral¹).

Estamos perante uma tese histórica defendida por Cabral; estamos perante um humanista, um simples africano comprometido com o seu povo, com suas origens africanas e guineense. Cabral conseguiu produzir pensamentos que, mesmo em contexto de muita efervescência colonial em que a África/Guiné estavam mergulhadas em não produzir radicalismos. A luta de Cabral não era sobre raças, sobre racismos, sim (...) por isso, a independência, para Cabral, era em todos os sentidos, formas, domínios e âmbitos. Cabral, por exemplo, chamava a atenção para não misturar a exploração do homem africano com a cor de pele, porque mesmo entre os africanos haveria os que estariam dispostos a explorar os seus próprios irmãos. Por isso, argumentava com muita energia: “não detestamos apenas dominação e exploração do homem africano, mas detestamos mesmo a exploração do homem negro, isto quer dizer, contestar todas as formas de dominação” (CABRAL, 1978).

¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cr1KAFUKIho>.

Precisamos partir de Cabral para evitar que o homem guineense acredite que a natureza é sua fraqueza (CABRAL, 1978). É fundamental tomar Cabral como modelo/ modelador na produção de conhecimento em Guiné-Bissau, porque foi capaz de pensar sobre a necessidade e desafio da emancipação da mulher guineense da sua dupla condição de dominação: a colonial branca e a do próprio homem guineense. Para isso, Cabral apostou fortemente na formação de massa feminina ainda no processo da luta de libertação nacional. Quando muitos povos, em Portugal, por exemplo, gabam-se de lutar pelo direito das mulheres, direito a votar, por exemplo, o que viria a se suceder apenas na Revolução de Abril de 1974, Guiné-Bissau já havia instituído direito ao voto desde os primórdios da sua luta, graças à ciência que Cabral tinha sobre o papel indispensável que a mulher guineense desempenharia no processo da luta de libertação nacional e não falhou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Guiné-Bissau enfrenta grave crise política e social. Desde a criação da República, o país conheceu/viveu poucos momentos de paz e estabilidade. A Guiné-Bissau é tida pelo Conselho da Segurança da ONU como um Estado frágil, e é verdade. Muita coisa não marcha bem na Guiné-Bissau. No entanto, tem se tentado várias fórmulas e mecanismos de resolução de crise no país. A discussão que fizemos neste texto leva a se pensar seriamente nas soluções internas, baseadas no conhecimento da Guiné-Bissau. Quando o professor explica algumas contradições de Amílcar Cabral quando este tenta explicar por que razão os fulas e mandingas tiveram uma participação reduzida na luta se comparadas às estruturas étnicas, Cabral explica a partir da sociedade horizontal e sua dinâmica de liderança estaria nessa origem, um fato que Carlos Lopes explica de uma outra forma e parece ter razão.

Para este, há erro do próprio PAIGC na mobilização, pois fulas e mandingas combateram fortemente a presença colonial na Guiné em combates violentos. Ou seja, o conhecimento local tem/teria melhor condição de responder a problemas internos. O saber local deve ser privilegiado porque os problemas são locais. O *ethos* guineense pode servir de elementos de resolução das crises intermináveis na Guiné. O ensinamento de Cabral de tomar a nossa realidade como a única realidade que nos é concreta é uma forma de privilegiar o conhecimento endógeno. Na Guiné-Bissau, por exemplo, os casamentos tradicionais duram mais que os casamentos firmados juridicamente. Por um outro lado, podemos citar alguns exemplos: a legislação do país permite que se um guineense se casar com uma holandesa esta possa adquirir a nacionalidade guineense por meio do marido, mas se ele for da etnia *bidjugu*, por exemplo, ela NUNCA seria uma *bidjugu*.

Esta realidade só plasma a autenticidade da África, em suma peculiaridade, em que ela resiste à colonização. A Guiné-Bissau encontra nas suas próprias realidades as experiências e saberes que poderiam lhe servir de fórmulas para resolução da crise. Partir dos ensinamentos do Amílcar Cabral seria um passo dado.

“Quilis cu bai ka tchiga de bai esta nano metade, quilis cu muri ka tchiga de muri, esta na corpo d emindjer prenhada, esta na fugu cuna iardi, esta na roda de mar, esta na fundo de mato, de mato, na toca tchur de brames, eles tudo eta mati”
Zé Manel (músico guineense)

Tradução

Aqueles que partiram na verdade nunca foram, está em meio de nós, os que morreram nunca estão mortos, vivem no corpo das mulheres grávidas, no fogo que se encadeia, está na roda do mar, no fundo de mato, na toca choro de brames, estão sempre presente.

REFERÊNCIAS

ADESINA, Jimi. **Prática da Sociologia Africana. Lições endogeneidade e gênero na academia.** Textos do Colóquio em homenagem a Aquino de Bragança. Como fazer Ciências Sociais e Humanas em África, questões epistemológicas, metodológicas, Teórica e política, 2012.

CABRAL, Amílcar. **Unidade e Luta.** Arma de Teoria, Sera Nova, Lisboa, 1978.

CARDOSO, Carlos. **Da possibilidade das Ciências Sociais em África.** Textos do Colóquio em homenagem a Aquino de Bragança. Como fazer Ciências Sociais e Humanas em África, questões epistemológicas, metodológicas, Teórica e política, 2012.

FURTADO, Cláudio. **A investigação em Ciências Sociais par le bas:** por uma construção autónoma, endógena e horizontal do conhecimento. Textos do Colóquio em homenagem a Aquino de Bragança. Como fazer Ciências Sociais e Humanas em África, questões epistemológicas, metodológicas, Teórica e política, 2012.

HOUNTONDJI, Pauline. Conhecimento de África, conhecimento de africanos: Duas perspectivas sobre os Estudos Africanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, março, p. 149-160, 2008.

KI-ZERBO, Joseph. **Para quando África?** CODESRIA, boletins 3 & 4, p. 12, 2007.

LOPES, Carlos. **Por Uma leitura Sociologica de Guiné-Bissau.** Ed. ES, Lisboa, 1988.

_____. **Compasso de espera. O fundamental e o acessório na crise africana.** Edições Afrontamento, 1996.

LATOUICHE, Sergie. **Como África pode contribuir para resolver a crise no Ocidente?** Barcelona, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** 7. ed., São Paulo: Cortez, 2008.

O QUILOMBO DO ROSA: ETNOGÊNESE DE UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA NA AMAZÔNIA SETENTRIONAL

David Junior de Souza Silva

Universidade Federal do Amapá – UNIFAP

INTRODUÇÃO

A comunidade remanescente quilombola do Rosa localiza-se na zona rural do município de Macapá, capital do estado do Amapá, na parte oriental da Amazônia Brasileira, e desenvolve, neste início de século, assim como outras comunidades quilombolas do estado, um processo de territorialização específico, envolvendo reconhecimento identitário, demarcação e titulação de seu território. A etnogênese, na forma do autorreconhecimento como comunidade remanescente quilombola, emerge como uma das estratégias fundamentais deste novo processo de territorialização. É a etnogênese do quilombo do Rosa, no início do século XXI, que será tema de reflexão neste artigo.

A etnogênese aparece como estratégia possível no contexto da compreensão mundial contemporânea do que são as comunidades tradicionais – expressa por exemplo na convenção 169 da OIT –, incluso os quilombos, da legislação internacional decorrente desta compreensão, da legislação brasileira sobre direito quilombola, produto da síntese entre legislação internacional e ativismo negro e quilombola nacional, e do trâmite real do processo jurídico e burocrático para acesso à cidadania quilombola no contexto nacional brasileiro e regional amazônico e amapaense – este trâmite sendo por seu turno síntese da relação de forças travadas na sociedade brasileira contemporânea, na qual atuam, dentre outros elementos, o racismo, a luta pela terra, as personificações do capital interessadas na mercantilização da terra, movimentos negro e quilombola, e a luta diária cotidiana das comunidades tradicionais pelo direito à vida e à própria reprodução social.

1 ETNOGÊNESE, IDENTIDADE ÉTNICA E MOBILIZAÇÃO POLÍTICA

As etnogêneses são os processos de construção identitária nos quais os povos tradicionais se constroem como sujeitos coletivos com base em uma tradição

cultural preexistente, objetivando sustentar a ação coletiva e a mobilização por direitos. Este fenômeno foi até agora estudado relativamente aos povos indígenas; todavia, é um fenômeno no qual vivem também as comunidades quilombolas.

Conforme teorizado pelo antropólogo mexicano Miguel Alberto Bartolomé (2006), as etnogêneses tratam-se de processos protagonizados pelos povos nativos, nos quais se reapropriam de sua identidade étnica, uma vez tendo sido obrigadas a abandonar esta identidade nos processos de colonização. Nas palavras do autor, “Trata-se da dinamização e da atualização de antigas filiações étnicas às quais seus portadores tinham sido induzidos ou obrigados a renunciar, mas que se recuperam combatentes, porque delas se podem esperar potenciais benefícios coletivos” (BARTOLOMÉ, 2006, p. 45).

Sua natureza de processo social, cultural e identitário é evidente; porém, é distintivo também seu conteúdo político: a “etnogênese apresenta-se como processo de construção de uma identificação compartilhada, com base em uma tradição cultural preexistente ou construída que possa sustentar a ação coletiva” (Idem, p. 44).

É, pois, a reapropriação de uma identidade, com vistas à sustentação da ação coletiva, em geral frente ao Estado. Neste processo, os povos nativos objetivam “se constituírem como coletividades, como sujeitos coletivos, para poderem se articular ou se confrontar com seus Estados em melhores condições políticas” (Idem, *loc. cit.*).

A propulsão do processo pode estar, já prevista por Bartolomé, na existência de novas legislações, que garantem atualmente direitos antes negados. “Em certas oportunidades isso se deve à desestigmatização da filiação nativa, mas frequentemente também às novas legislações que conferem direitos antes negados, como o acesso à terra ou a programas de apoio social ou econômico” (Idem, p. 45).

No caso das comunidades remanescentes quilombolas brasileiras, as políticas públicas oficiais de reconhecimento destas, notadamente o Programa Brasil Quilombola, no Brasil no início do século XXI, desempenharam papel de primeira importância para a etnogênese do Rosa e de outras comunidades quilombolas do Amapá – o que não quer dizer necessariamente que não ocorreriam de outra maneira.

Para caracterizar esta relação no Brasil contemporâneo, do movimento social quilombola com o Estado, o direito e as políticas públicas, Jorge (2015) define a condição do movimento social quilombola no Brasil como realizando um “caminho inverso”:

Isto porque, até a existência do dispositivo constitucional em 1988, tal movimento era incipiente e não se articulava prioritariamente a partir da denominação ‘quilombola’.

Neste sentido, o artigo 68 do ADCT abriu o caminho para que esse movimento nascente ganhasse robustez e trilha-se novos caminhos, com o fortalecimento de suas reivindicações. (JORGE, *op. cit.*, p. 146).

Inclusive na reapropriação da identidade étnica quilombola – isto é, na etnogênese, muitos/as militantes estavam nos movimentos negros e/ou rurais; reconheciam-se negros e ligados ao passado africano e ao histórico de escravismo e liberdade (RATTS, 1996). Muitas comunidades eram denominadas de “terras de pretos” ou expressões semelhantes.

Para análise do processo ao qual nos propomos aqui, a produção da etnogênese, distinguimos os processos fundantes, que são facilmente localizáveis, e processos de consolidação. Igualmente, identificamos também que etnogênese não é um *evento*, mas um *processo*, longo no tempo, repleto de dialeticidades, de idas e vindas.

2 A PRODUÇÃO DA ETNOGÊNESE

Antes de entrarmos propriamente nos fatos particulares próprios da história do Rosa que produziram sua etnogênese, devemos situar os elementos contextuais macro-históricos e globais que, se não determinaram diretamente, deram condição de possibilidade para a etnogênese do quilombo.

Estes elementos de diferentes escalas, oriundos da agência de outros atores sociais e outros processos históricos, deram condição de possibilidade para a etnogênese do Rosa e forneceram boa parte de sua semântica e de sua sintaxe, à medida que a comunidade foi convocada – e teve que se sujeitar – a aderir à linguagem disponibilizada e exigida pelas instâncias da esfera pública detentoras do poder de legislar sobre a questão e conferir o acesso aos direitos universal e regionalmente conquistados e estabelecidos, e pelo campo intelectual e simbólico envolvido na disputa simbólica sobre a temática. São eles: a Convenção 168 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), do ano de 1988; a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, especialmente os artigos 216 e 217, bem como o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT 38); e, mais recentemente, o Programa Brasil Quilombola, de 2003.

Direitos construídos e conquistados na mobilização internacional por benefícios das comunidades tradicionais, sua incorporação no Direito Constitucional brasileiro, e sua materialização em políticas públicas pertencem ao contexto político, simbólico e jurídico que fizeram parte da etnogênese do Rosa como comunidade remanescente de quilombo, no Amapá, no início do século XXI, devendo ser considerados analiticamente como marcos de sua etnogênese.

Na esfera da história particular do Rosa, a mobilização empreendida pela comunidade contra uma mineradora que intencionava depositar rejeitos tóxicos de mineração em seu território, e a defesa contra um morador que estava vendendo terras da comunidade foram fatores que desencadearam a busca por respaldos eficazes e mais fortes para defesa do território e da vida da comunidade.

A título de contextualização sobre as políticas públicas favoráveis no estado do Amapá, estas propiciaram o início do processo de reconhecimento de uma quantidade considerável das comunidades quilombolas no estado, algumas vindo a fechar o ciclo, com a titulação definitiva de suas terras, como é o caso das comunidades Conceição do Macacoari, São Raimundo do Pirativa e Mel da Pedreira. A exceção fica por conta do Quilombo do Curiaú, cujo processo de reconhecimento, certificação e titulação ocorreu na década de 1990.

Analiticamente, distinguem-se aqui os eventos fundantes ou que dispararam a etnogênesis do Rosa daqueles que vieram na sequência e tiveram o efeito de consolidar esta etnogênesis.

3 EVENTOS FUNDANTES

Para a produção da etnogênesis em si, quatro processos históricos fundantes foram identificados. O primeiro, a mobilização, em 2002, contra uma mineradora, a ICOMI – Indústria e Comércio de Minérios S.A., quando esta estava a depositar arsênio, rejeito tóxico de mineração, nas terras da comunidade.

Diante desta ameaça, o Rosa articulou-se com outras comunidades quilombolas, acionou a Prefeitura Municipal e uma Deputada Federal, e realizou uma grande mobilização que durou uma semana, na qual lograram expulsar a empresa do local e frustrar seus planos de despejar os rejeitos no território em questão. Esta mobilização, malgrado não tenha trazido ainda a identificação como quilombola, acentuou fortemente seu sentido de comunidade, e interpôs em sua consciência a certeza da necessidade de se defender.

A ICOMI habitualmente levava seu rejeito de manganês ao Porto do município de Santana, e lá embarcava-o para o descarte necessário em outro lugar. Todavia, com o tempo, a demora no embarque ocasionou o acúmulo desse rejeito no porto, ocasionando diversas doenças nos moradores do entorno, revelando sua toxicidade.

Como alternativa para descarte, que estava inviável via porto de Santana, a ICOMI estava iniciando o despojamento desse rejeito em uma seção das terras do Rosa. O processo foi descoberto pela comunidade quando suas obras já estavam avançadas. A mineradora já havia montado uma estrutura grande, que incluía escavação e preparação do solo para depósito desse rejeito, extensão do trilho

do trem até o local do despejo e soterramento dos resíduos, postes de luz para transmissão de energia elétrica ao local e acampamento dos trabalhadores. Joice Ester, uma das primeiras a chegar ao local e se deparar com a obra, descreve como “uma enorme engenharia” a que estava montada.

Na última semana de novembro de 2012, voltando do Encontro de Tambores em Macapá, Joice e Sonia, duas das filhas de Maria Geralda, matriarca da comunidade, regressaram antes de todos para o Rosa, onde havia ficado apenas Maria Eleanor, irmã de Geralda, logo após o término da festa em Macapá. Ao chegar, ouvindo o barulho do trem, estranharam este parar tão perto do local, onde habitualmente não havia trilha ferroviária.

Ao aproximarem-se do ponto de parada do trem naquela noite, para saber a razão de ele parar ali, avistaram toda a estrutura montada pela ICOMI. Imediatamente entraram em contato com o restante da família que estava ainda em Macapá para informar o que acontecia, que, ao saber do acontecido, pediu ajuda às demais comunidades e movimentos próximos.

Representantes dos agrupamentos, reunidos na UNA na ocasião do Encontro dos Tambores, celebrado na Semana da Consciência Negra, em novembro, lotaram dois ônibus e dirigiram-se para o Rosa para impedir a mineradora. A esta altura, das doze células preparadas para receber o rejeito de manganês a ser depositado, uma delas já havia sido completamente enchida pela ICOMI. O que se desenrolou foi um autêntico confronto físico da comunidade e aliados contra a ICOMI; na mesma noite conseguiram expulsá-los.

Na sequência, comunidade e aliados acamparam no local onde a ICOMI pretendia depositar o rejeito e seguiram dez dias acampados, enquanto corria judicialmente o processo para impedir a ICOMI de sua intenção. Maria Geralda narra os dias de acampamento, nos quais não saiu de lá em nenhum momento. Os acampados recebiam comida que os parceiros traziam de Macapá.

Durante as noites, para amenizar a dureza do local, tomavam gengibirra e reuniam-se os tambores e caixas para tocar marabaixo, não o fazem apenas pela festividade, mas sim pelo fortalecimento da comunidade na penúria da ação que foi obrigada a tomar. Como se no momento mais extra cotidiano possível, o ser do Rosa fosse mais expressado e implodisse no marabaixo. Como se liberto das amarras do cotidiano, inclusive, pode se supor, aquelas impostas pela disciplina necessária do trabalho, seu ser mais interno se revelasse no impulso à dança e à música do marabaixo. Nesta comunhão revela-se a imanência entre resistência e tradição cultural, na qual uma chama a outra, e ambas se fortalecem; conexão imanente que é o substrato do ser quilombola.

No décimo dia de acampamento, sai a decisão judicial favorável ao Rosa, impedindo a ICOMI de prosseguir seu plano, e encerra-se o acampamento. Como

resistência à ICOMI, além do acampamento, a comunidade do Rosa e aliados fizeram manifestação em frente à Polícia Federal para exigir as providências jurídicas necessárias; ocasião em que contra os manifestantes foram chamadas Polícia Civil e Polícia Militar, e alguns quilombolas chegaram mesmo a serem detidos. Segundo Joice, o intuito da manifestação era chamar atenção de autoridades que pudessem auxiliar a luta da comunidade.

Josielson relembra o episódio da luta contra a ICOMI, em que ele tinha apenas 15 anos de idade. Na época, ele e as crianças menores, Marcela, Bruno e Ítalo, estavam com todos na cidade, onde foram deixados pelos adultos para se manter em segurança durante a mobilização contra a ICOMI.

Eles (os adultos) largaram todos nós lá [na cidade] e vieram lutar contra a ICOMI. Não sabiam se iam voltar vivo ou morto. Colocamos o colchão no mesmo quarto e dormimos todos juntos. Eu era mais velho, ficava imaginando o que estava acontecendo, mas não falava nada para as outras crianças para não assustar elas. Era vinte e quatro horas, você ligava na Difusora [rádio estatal] estavam falando disso. O negócio estava feio, mano, estava feio”.

Depois desse episódio, e especialmente diante da gravidade dele, os moradores do Rosa fundaram a Associação da comunidade. Como conta Joice Ester, até o momento não sabiam a razão de ser de uma Associação e os procedimentos para criar uma. No entanto, buscaram se informar para criá-la, como forma de buscar maiores possibilidades de representação e defesa jurídica.

A ICOMI até então nunca havia tentado depositar seu rejeito de manganês nas terras de nenhuma comunidade. Escolheu o Rosa em primeiro lugar porque se associou a alguém dentro da comunidade, que lhe ofereceu espaço lá dentro para depósito desse rejeito. N¹ negociou com a ICOMI a disposição do local para o depósito em troca de retribuições materiais. Esta ação da ICOMI não teria sido possível, pois, sem a ação de um sujeito, que por ser morador nas terras da comunidade, manipulou a legitimidade que esta condição lhe conferia para negociar com a ICOMI o espaço interno ao Rosa para seus propósitos.

O segundo processo foi a defesa contra a ação de N. Ele havia vindo de outra comunidade, São Pedro do Caraná, brigado com a família. O motivo de sua desavença com os pais foi que loteou e vendeu parte do terreno e da roça da própria família em sua comunidade de origem em troca de uma caminhonete. Quando o comprador chegou para se apossar da terra comprada, o pai de N,

¹ Nome fictício.

verdadeiro proprietário do terreno, ficou sabendo e expulsou o comprador. O comprador foi até N e tomou-lhe o carro que tinha dado em troca da terra. Em seguida, N foi expulso de seu pai da casa deste.

Chegou e estabeleceu-se no Rosa, em torno do ano 2000, aproveitando-se da ausência momentânea do núcleo familiar de Geralda, e manipulando o fato de sua mãe ser prima de segundo grau de matriarca. Ao chegar, iniciou atividades que não tinham nenhum lastro na história do Rosa e contrárias à territorialidade da comunidade: começou a cercar lotes e vendê-los para pessoas de fora da comunidade. Ao saber da situação, Geralda e seu esposo, Benedito, sentiram-se ameaçados e ficaram preocupados com essa atitude de N. Este passou a constituir um evidente problema e uma ameaça para a reprodução social e territorial do Rosa.

Geralda conta que teve de fazer sucessivos enfrentamentos a este senhor. Ela narra um episódio em que, pela primeira vez, deparou-se com uma cerca – elemento inédito e símbolo de uma territorialidade incompatível com a da comunidade – feita por N nas terras do Rosa. Lembrando o momento, ela diz “quem vive em cerca é boi, aqui não tem boi”, e sua atitude foi de pegar um alicate e cortar toda a cerca.

Três dias depois fez o primeiro Boletim de Ocorrência contra N. Na audiência decorrente, ele tentou amenizar a situação, dizendo que gostava dela e que eram amigos, ao que ela respondeu que ele não gostava de ninguém, que tinha vendido a terra da própria família. Hoje, N continua loteando e vendendo partes do terreno. O Rosa espera o INCRA realizar a etapa da desintrusão, na qual ele será expulso. N é um sujeito portador de uma ética de condução da vida capitalista, individualista e predatória; e sua territorialidade correspondente, a propriedade particular baseada na compra da terra. Este sujeito, por si só, é um vetor de expansão de uma territorialização capitalista-individualista.

Não se ignora, evidentemente, a contribuição dos dois processos acima descritos, a luta contra a ICOMI e contra a atuação desagregadora de N, também para a configuração identitária do Rosa, naquilo que deve ser o mais evidente nesse escopo: na produção de um forte sentido de comunidade. Todavia, há um processo ao qual não pode não ser ligado à produção da identidade de comunidade remanescente quilombola: a chegada do Programa Brasil Quilombola, o qual trouxe as categorias jurídica e a identitária. Este é o terceiro processo.

A identidade de comunidade remanescente quilombola, no Amapá, não pode não ser ligada à existência desse Programa, realizado por meio do INCRA, e que trouxe as categorias jurídica e identitária de remanescente quilombola, com a qual a comunidade se identificou, atrelando-a aos seus antecedentes ex-escravos.

O Programa Brasil Quilombola é uma política pública do Governo Federal para as comunidades negras rurais, com o objetivo de propiciar as condições para

o autorreconhecimento destas comunidades como remanescentes quilombolas e o consequente acesso aos respectivos direitos. Criado em 2003, na esfera federal, o Programa chegou ao Amapá em 2004, por meio do INCRA local. Na ocasião, a Superintendência do INCRA se encontrava sob gestão de Cristina Almeida, conhecida militante do movimento de mulheres negras local.

Até então, a única comunidade quilombola que havia no estado era o Quilombo do Curiaú – que foi nada menos do que o segundo a ser titulado no Brasil. Cristina Almeida, na condição de Superintendente do INCRA, atuou, na esteira do Programa recém-criado, no sentido de difundir os direitos quilombolas às comunidades negras rurais do estado e, assim, incentivar o autorreconhecimento e a titulação. A presença desta militante do movimento de mulheres na direção do INCRA é localizada como fato autônomo de contribuição para o processo em pauta. Assim se expressa Geralda sobre a chegada do Programa Brasil Quilombola ao Rosa:

O pessoal do INCRA vinha e conversava muito com a gente sobre o que é ser quilombola. Traziam mapas, ficavam explicando os mapas pra gente. A gente aceitou porque a gente precisava de uma força a mais. Então tornar-se quilombola foi bom para dar essa força a mais para defender-se contra ameaças [que naquele momento eram ICOMI e N].

Até então, conforme Joelma Meneses, havia certo misticismo, como ainda há hoje, em relação à categoria jurídica quilombola e ao tornar-se quilombola. Segundo ela, “o pensamento de muitos é ‘eu vou virar quilombola, não vou poder fazer isso, não vou poder aquilo’”. Havia, portanto, razoável desconhecimento quanto ao direito quilombola e desconfiança quanto ao ser e tornar-se um.

4 A INTENCIONALIDADE DA ETNOGÊNESE

Um dos fatores para a intencionalidade da comunidade do Rosa em direção ao autorreconhecimento como quilombola e o amparo respectivo da lei foram as ameaças reais ao território da comunidade, experienciadas no período. A ameaça concreta ao território, assim, foi fator disparador da materialidade da etnogênese, o sentimento de comunidade, ainda que sua exterioridade, especificamente como remanescente quilombola, tenha advindo depois, de outra fonte, a atuação histórica do movimento negro, materializada no ADCT 68 e no Programa Brasil Quilombola.

Nas palavras de Joelma, o autorreconhecimento como quilombola e o posicionamento público como tal foram decisivos para assegurar o território

do grupo em face a estas ameaças externas do período. Joelma rememora principalmente o episódio descrito na seção anterior, de tentativa da ICOMI de depositar rejeito de manganês no terreno da comunidade, como um fator decisivo para a tomada de decisão rumo à autoidentificação como quilombola.

Já tinha acontecido da ICOMI querer depositar o rejeito de manganês. Hoje elas reconhecem que foi muito importante. Senão só teriam hoje o lugar das casas onde moram. Por conta de nossa resistência, principalmente por conta da atuação de mamãe, que sempre foi a cabeça. (JOELMA MENESES, 11-05-2017).

Sem a autoidentificação e o posicionamento público como quilombola, como vemos, a análise da comunidade é que seu território já teria se perdido. Autoidentificar-se como quilombola, assim, ou atualizar a identidade de remanescente de quilombo, significou o que Bartolomé coloca em sua análise como constituição “como coletividades, como sujeitos coletivos, para poderem se articular ou se confrontar com seus Estados em melhores condições políticas” (BARTOLOMÉ, *op. cit.*, p. 44).

O Programa Brasil Quilombola, na prática, é o Estado como promotor ou disparador de uma territorialidade específica. Lembrando que o Programa só existe graças ao Movimento Negro Nacional, responsável, desse modo, como conquista, pela propulsão desta territorialidade, bem como pela criação das condições da possibilidade de sua propulsão. Esta territorialidade disparada é conquista do Movimento Negro Nacional. A visão de mundo de onde emana ou o propulsor de racionalização é o movimento da ética antirracista.

A chegada desta política pública, o Programa Brasil Quilombola, não obstante sua importância decisiva, precisa ser relativizada: sozinha não produziria o efeito que teve – sem a atuação das lideranças do Movimento Negro local – o quarto fator na etnogênese do Rosa. A atuação de tal Movimento – novamente, leia-se: o movimento de mulheres negras – deve ser colocada, se não como causa, como um dos antecedentes imediatos da etnogênese do Rosa. O futuro é espaço da incerteza. Atuar no futuro é sempre um risco; é atuar sem referências por onde situar a própria ação, atuar no espaço do inexistente, em que a ação territorializadora tem de ser a da criação.

Todavia, mesmo com a informação disponível e com a atuação de lideranças parceiras, a assunção como quilombola é um passo na incerteza para a comunidade. Envolve risco e coragem para arriscar entrar num campo desconhecido. Sobre o passo decisivo em direção ao autorreconhecimento como quilombola, Josielson assim o define:

Não sabíamos as consequências, não sabíamos o que ia dar, mas entramos de cabeça. Muitas pessoas militavam, pessoas que tinham respeito, renome, defendiam essa bandeira, militavam por esses ideais. Pessoas boas. Isso ajudou a não ter dúvidas. Ainda mais que quem estava à frente coordenando tudo era a Cristina, que veio pessoalmente nas comunidades. Ela sonhava com uma coisa além do que ela podia. Lá na frente, ela não sabia o que podia acontecer (JOSIELSON)

A atuação militante e comprometida de pessoas, portanto, que tinham prestígio e legitimidade entre as comunidades foi fator importantíssimo nesse momento crucial de resolução da dúvida quanto a iniciar o processo de autorreconhecimento. Nesta seção buscamos mapear e analisar os elementos envolvidos no processo de etnogênese do Rosa. Na seção seguinte, analisaremos o desenvolvimento dessa etnogênese no tempo.

5 CONSOLIDAÇÕES

A etnogênese não é um evento, mas um processo longo no tempo e repleto de dialeticidades. Para a consolidação, pois, da identificação como quilombola, outros processos atuaram. Cabe citar dois, especificamente: a elaboração do mapa cartográfico da comunidade, realizada em parceria com a Universidade Federal do Amazonas, e a certificação do Rosa como comunidade remanescente quilombola, pela Fundação Palmares. Estes dois processos contribuíram até o momento para a consolidação da etnogênese, ou seja, da autoidentificação e do reconhecimento da comunidade do Rosa como remanescente quilombola.

Sobre a elaboração da cartografia, cabe acrescentar algumas palavras apenas sobre o primeiro: a realização do mapa cartográfico da comunidade, em 2013, em parceria com a Universidade Federal do Amazonas, no Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia. Na ocasião, a comunidade foi convidada a realizar uma cerimônia de lançamento também na Assembleia Legislativa, quando a comunidade denunciou as invasões e conflitos decorrentes que estavam havendo em seu território. A projeção alcançada por estas denúncias levou as autoridades a tomar medidas imediatamente em relação a tais conflitos.

6 ANTAGONISMOS INTERNOS

O processo da etnogênese não é homogêneo nem puramente consensual. É um processo dialético, e não raro conflitivo, no interior das comunidades, e assim também para o Rosa. Como expressão das contradições presentes no processo

de etnogênese, o Rosa teve de enfrentar a resistência interna à autoidentificação como quilombola por membros da própria comunidade; resistência, em parte vencida, pelos processos de produção de consensos próprios do grupo, em parte presentes ainda hoje na consciência de moradores da comunidade ainda contrários à autoidentificação e à titulação do território como quilombola.

Na comunidade do Rosa havia o caso de Josefa, tia de Joelma e irmão de Maria Geralda, que não queria, no início, tornar-se quilombola, porque entendia que, ao fazer isso, ela não poderia continuar com hábitos que tinha, como caçar e vender o produto da caça. Josefa também tinha receios quanto ao tornar-se porque ouvia de outras pessoas que eram contra o reconhecimento quilombola palavras pejorativas, como “que ser quilombola era um atraso”.

Josefa só mudou de posição conforme Joelma e Geralda explicaram para ela como era o processo. Sobretudo, esclarecendo-lhe sobre as interdições que haveriam, que não incidiriam nos hábitos alimentares ou de reprodução econômica; as interdições recairiam apenas sobre a proibição de vender ou alugar.

Mesmo assim, é muito difícil falar que um processo de convencimento esteve em curso. O Rosa tem uma ética própria quanto à prescrição do posicionamento correto em relação às decisões que cada um toma na vida. Conforme expresso num dado momento por Josielson, o ato de convencer alguém de algo ou seu inverso, desaprovar decisão de alguém, são atitudes que não têm sentido no universo da comunidade.

Ninguém influencia ninguém. Cada um é dono de sua consciência. Aqui o que a mamãe fala a gente segue. E ela esteve decidida desde o começo. Eleanor disse ‘se a minha comadre Geralda quer, eu também quero’. Josefa esteve inicialmente em dúvida, porém, depois juntou-se às irmãs. Aí só depois que as três vieram e bateram o martelo, que a gente foi atrás. (JOSIELSON).

Não há o trabalho de convencimento de uns sobre outros, porém, isto não exclui a influência do prestígio de uns sobre as decisões dos demais. No caso, especialmente o prestígio de Geralda é decisivo. A “obediência” se dá por iniciativa dos demais em torno da incontestável sabedoria de suas decisões.

Há algo ainda a dizer sobre as dúvidas e hesitações da comunidade. Tanto o desconhecimento do direito e da lei pelas classes populares quanto a produção intencional de informação falsa, movida pelos detratores do movimento quilombola e do movimento negro, alimentada não só por interesses contrários à titulação quilombola como pelo racismo, foram, no período de autorreconhecimento do Rosa, e ainda são no Amapá, obstáculos a serem enfrentados no sentido do

exercício pleno da cidadania das comunidades remanescentes quilombolas locais.

No Brasil, na luta simbólica, as elites produzem deliberadamente conhecimento falso – ou desconhecimento – sobre a Constituição e as leis em geral do país, objetivando afastar as classes populares da luta por seus direitos e do exercício pleno de seu direito e sua cidadania. O efeito sobre a vida da comunidade desse obscurantismo produzido é assim expresso por Josielson: “Não sabíamos o que era quilombo. Naquilo que a gente estuda na escola não fala nada disso. Fala só dos bandeirantes atrás dos pretos. A gente foi saber o que era isso só agora, após muita luta, e que o INCRA teve essas atuações”.

Esta produção de desconhecimento e obscurantismo é fator, pois, adverso às etnogêneses quilombolas, superado, todavia, pelo Rosa. Sua superação, como vemos, exige um intenso trabalho educativo pelas instituições e movimentos sociais ligados à causa. É um trabalho educativo e também luta simbólica, uma vez que não se trata apenas de oferecimento da informação correta, como também de combate ao preconceito produzido em torno da questão.

Dentro da comunidade do Rosa há ainda hoje uma pessoa especificamente que não quer ser quilombola e que age no sentido de tentar influenciar as outras. Não quer ser quilombola porque tem interesse em vender os terrenos que ocupa dentro da comunidade. Já vendeu várias partes da área. Há vários processos contra ele na Polícia Federal e no Ministério Público Federal por vender partes da terra. Na etapa de desintrusão, esta pessoa é uma das que está para ser expulso da área. Maria Geralda fez vários Boletins de Ocorrência contra ela, que, por sua vez, já a ameaçou e também sua irmã de morte.

A comunidade do Rosa enfrenta, assim como outras comunidades, obstáculos internos no processo de etnogênese, no qual sujeitos vivendo no território em questão se opõem ao processo de titulação, por alimentar interesses diversos da comunidade; agem obstruindo o processo de titulação como podem e tentam influenciar outros moradores a se oporem à titulação.

Apenas a título de comparação, a dialeticidade presente nos processos de etnogênese é descrita também por Ratts (1999), ao analisar a configuração do território indígena Almofala dos Tremembé. O autor, apesar de não trabalhar com o conceito de etnogênese, analisa um processo de afirmação étnica *como* o das etnogêneses, no qual a comunidade afirma sua identidade étnica, e, numa situação de contato adversa aos direitos étnicos, tem de criar mecanismos para consolidar e legitimar esta identidade em face aos seus adversários.

Uma conflitualidade interna à comunidade na construção do processo é assim identificada por Ratts: “As vozes dos índios, captadas em contexto recente, plenas de metáforas de sua continuidade, indicam também processos de mudança e até mesmo a dificuldade de dar sequência a certas tradições” (*op. cit.*, p. 76). No

bojo de um processo de etnogênese, pois, as vozes da comunidade expressam, ao mesmo tempo, continuidades com o passado e mudanças no presente: este a primeira conflitualidade; a segunda, a dificuldade manifesta em manter dadas tradições, o que, desnecessário dizer, no plano mais superficial, depõe contra a própria etnogênese.

O segundo elemento da dialeticidade, mais profundo, por assim dizer, trata-se do que Ratts (*loc. cit.*) denomina sobreposição de ritmos.

É fundamental tentar interpretar essa sobreposição de ritmos para não correr o risco de encapsular os Tremembé (e outros povos indígenas [e comunidades em geral, incluso quilombolas] em situação semelhante) em duas temporalidades: antes e depois da emergência [ou da etnogênese]

A etnogênese, ou a emergência na linguagem de Ratts, não é feita de modo estanque nem com uma única ruptura absolutamente definitiva; não sendo linear, neste processo há uma sobreposição de temporalidades e de ritmos.

O processo, por constituição, e não por acaso, é dialético.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ETNOGÊNESE E TERRITÓRIO

Tanto o desconhecimento do direito e da lei pelas classes populares quanto a produção intencional de informação falsa, movida pelos detratores do movimento quilombola e do movimento negro, alimentada não só por interesses contrários à titulação quilombola como pelo racismo, foram, no período de autorreconhecimento do Rosa, e ainda são no Amapá, obstáculos a serem enfrentados no sentido do exercício pleno da cidadania das comunidades remanescentes quilombolas locais.

Não obstante a dialeticidade interna do processo e as inúmeras forças externas contrárias à efetivação da cidadania quilombola, o Rosa tem se firmado como quilombo. Uma força motriz decisiva para a intencionalidade da comunidade do Rosa em direção ao autorreconhecimento como quilombola e o amparo respectivo da lei foram as ameaças reais ao território da comunidade, experienciadas no período. No que concerne à relação entre etnogênese e território, o autorreconhecimento como quilombola e o posicionamento público como tal foi decisivo para assegurar o território do grupo em face a estas ameaças externas do período.

Pela análise deste processo recente protagonizado pelo Rosa, sou levado a discordar de alguns supostos da literatura sobre etnogênese. Gostaria de observar que esta é um fenômeno territorial, não identitário. Ninguém duvida que seja

sempre uma transformação identitária; porém, como sempre traz consigo uma pretensão territorial, é plausível questionar se a dimensão visível da etnogênese não seja apenas a consequência ou o invólucro de uma transformação – esta sim, verdadeira motriz do processo – de ordem territorial. A essência da etnogênese é, pois, territorial, não identitária. Isto se confirma também pela sua negação. As comunidades que têm assegurado seu território por outras vias, não iniciam processos de etnogênese na esfera simbólico-cultural.

Sobre a relação entre comunidade e identidade gostaria também de acrescentar algo que parece que não foi discutido na literatura sobre o tema: a comunidade não é sua identidade. A comunidade, com sua história, sua tradição e sua ancestralidade é uma totalidade muito maior que sua identidade. A identidade não define a comunidade; aquela é apenas um elemento na totalidade desta.

Buscar reduzir a comunidade à sua identidade ou definir a comunidade por sua identidade é um equívoco, do ponto de vista conceitual, e de má-fé, do ponto de vista político. Compreender que a comunidade é uma entidade muito maior do que a identidade que apresenta, com que se apresenta ao exterior, no contexto multiétnico de contato, e com que o exterior a lê, é o passo necessário a ser dado neste momento para compreensão científica das comunidades quilombolas, de sua ontologia e de sua historicidade real.

Considerando a especificidade da etnicidade na criação de códigos culturais e visões de mundo singulares, incorpora-se a reflexão sobre a especificidade da etnicidade na produção das diferentes configurações socioespaciais e nas dinâmicas inter-societárias. Nos contextos multiétnicos de contato, a existência de comunidades tradicionais, indígenas e quilombolas têm – e sempre deve ter, nas regiões coloniais – caráter e substância profundamente política, sob pena de seu desaparecimento. A mobilização política permanente torna-se cotidiano destas comunidades.

A territorialidade contemporânea do Rosa somente se compreende dentro do novo processo de territorialização do grupo, ou, se preferir, dentro de seu movimento social pela garantia de sua cidadania e efetivação de seus direitos étnicos, incluso os territoriais. O processo de territorialização recente do Rosa, pela primeira vez como comunidade quilombola, é dependente do estabelecimento e efetivação de uma territorialidade nova. A territorialidade contemporânea do Rosa constitui-se de alianças de caráter social e político.

A formação destas alianças dá condição de possibilidade para ações políticas de maior envergadura, maior força e maior impacto político. Sobre estas alianças, temos a participação das lideranças do Rosa em assembleias políticas e deliberativas formadas por segmentos da sociedade civil no Amapá e na Amazônia, como as reuniões do Conselho Consultivo do Mosaico da Amazônia Oriental, bem como

o SAPEG – Seminário de Áreas Protegidas do Escudo das Guianas.

No âmbito das alianças, precisa ser posto o acesso aos serviços de órgãos especializados no atendimento às comunidades quilombolas, como é o caso da Fundação Palmares, responsável dentre outras coisas pelo reconhecimento oficial e certificação da comunidade como remanescente quilombola; e o INCRA, que, no momento inicial da mobilização do grupo, teve papel decisivo na informação à comunidade quanto aos direitos quilombolas e ao processo de titulação.

No escopo da dimensão social das alianças que o grupo forma com outros atores, existe também o inverso das alianças, os adversários do grupo, contrários à efetivação de seus direitos, que não participam da territorialidade do grupo senão no sentido de constituir os limites desta territorialidade. Nesse sentido, no período histórico analisado, o INCRA, pela demora no andamento do processo de titulação do Rosa, apareceu – em um momento específico – como adversário do grupo, e, portanto, uma limitação e obstáculo à sua territorialidade.

Na mesma linha, o Programa Terra Legal, de regularização fundiária liderado pelo governo do estado do Amapá, constituiu limitação à territorialidade e ameaça concreta ao território do grupo. Assim, a exploração anterior de pinho, pela AMCEL, a estrada de ferro da exploração mineral da ICOMI e atualmente o interesse externo na plantação da soja são ameaças ao território e limitações à territorialidade da comunidade.

Marcos para a autorreconhecimento do Rosa como comunidade quilombola foram a garantia do direito na Constituição de 1988, o ADCT 68, que impulsionou a autoidentificação e o reconhecimento social público das comunidades quilombolas no Brasil; a criação de políticas públicas, especialmente o Programa Brasil Quilombola, com vistas a materializar este reconhecimento; e a mobilização empreendida pela comunidade contra uma mineradora que intencionava depositar rejeitos tóxicos de mineração em seu território.

Nas palavras das lideranças, o autorreconhecimento como quilombola e o posicionamento público como tal foram decisivos para assegurar o território do grupo em face a estas ameaças externas do período. Sem a autoidentificação e o posicionamento público como quilombola, a análise da comunidade é que seu território já teria se perdido.

É necessário contextualizar que este fortalecimento político somente se torna um valor no contexto dos processos vividos pelas comunidades quilombolas da Amazônia e do Brasil no início do século XXI, que englobam processos de afirmação étnica, de titulação do território, de conquista da educação e da saúde diferenciada, de efetivação de políticas públicas (de moradia, educacionais, de valorização e preservação do patrimônio cultural), e de luta contra o racismo e, mais recentemente no Amapá, de defesa do território contra invasores, tanto invasores

individuais, quanto atividades econômicas de grande porte, como a monocultura e a mineração; contexto, diga-se de passagem, no qual estas comunidades têm de se relacionar e confrontar diretamente o Estado brasileiro, tanto na ameaça que este representa por vezes à sua integridade quanto na luta pela efetivação de seus direitos étnicos.

O universo simbólico e a autorrepresentação da comunidade são muito maiores que a identidade que esta assume no contexto multiétnico de contato. Este aspecto de sua identidade, a de remanescente quilombola, é levado a primeiro plano para viabilizar a comunicação com a sociedade nacional brasileira.

A etnogênese, assim, tem o sentido de uma estratégia territorial, porém não resume todo o universo de significados da ancestralidade, memória e tradição da comunidade. A ação descolonizatória, neste caso, tem como objeto o território comunitário, e é realizada mediante uma concessão simbólica - a ação comunicativa - ao Estado e à sociedade colonialistas brasileiros.

REFERÊNCIAS

BARTOLOMÉ, M. As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. **Mana**, 12, p. 39-68, 2006.

JORGE, A. L. O movimento social quilombola: considerações sobre sua origem e trajetória. **Vértices**, 17, 3, p. 139-151, 2015.

RATTS, A. Conceição dos Caetanos: memória coletiva e território negro. **Palmars em Revista**, 1, p. 97-115, 1996.

_____. Almofala dos Tremembé: a configuração de um território indígena. **Cadernos de Campo**, 8, p. 61-81, 1999.

“PARADÍGMAS IDENTITÁRIOS A PARTIR DO SUL-GLOBAL”: A QUESTÃO DA XENOFOBIA NA ÁFRICA DO SUL - PROCURANDO EXPLICAÇÕES HISTÓRICAS E SOCIAIS NA ATUALIDADE

Tiago Tendai Chingore

Lurdes Manuel Semente Chicote

Faculdade de Letras e Humanidades, DCSF, Universidade Licungo (UniLicungo)

NOTA INTRODUTÓRIA

Nos últimos anos, a realidade política tem-se debatido com convulsões políticas aparentemente díspares, de certo modo similares nos seus contornos xenófobos. As atenções do mundo têm-se dividido de forma consistente entre a imagem de um sul-africano dos “*townships*” e do centro de Joanesburgo a espancar e assassinar de forma cruel e bárbara “estrangeiros”, irmãos negros africanos, e do outro lado, um governo britânico liderado por Boris Johnson a retirar de forma “civilizada” o Reino Unido da União Europeia (sem nos esquecermos do incontornável pivô da política mundial Donald Trump). Mas, se olharmos para os chamados “*tsotsis*” e “*brexitters*”, de forma comparada, pode nos ajudar a refletir e a sairmos de um pouco dos lugares comuns ao condenarmos e analisar da melhor forma as alternativas de solução ao problema da xenofobia.

O presente texto tem por objetivo analisar e discutir a questão xenofobia na África do Sul pós-*Apartheid*, procurando, desta feita, explicações históricas e sociais de superação desta catástrofe humana que atravessamos hoje na África do Sul e que afeta não só os sul-africanos, mas também os africanos como um todo. Acredita-se que essas ações hostis de cunho *chauvinista* podem ter relação com o passado histórico de um regime de segregação racial (*Apartheid*), mas também com o presente e futuro de construção nacional e identitária dos Estado africanos.

Temos que começar a examinar porque é preciso pensarmos de forma coletiva sobre um problema que nunca criamos. Ao fazer isso, não queremos nos ocupar desnecessariamente com as pessoas que usam as suas próprias mãos para violentar os outros irmãos negros, mas para conseguir as respostas certas precisamos fazer as perguntas certas; temos de descobrir o que deu errado onde e quando; e precisamos verificar se a nossa situação é uma criação deliberada de Deus ou uma

invenção artificial da verdade por indivíduos ávidos pelo poder, cuja motivação é a autoridade, a segurança, a riqueza e o conforto. Por outras palavras, será hoje pertinente repensarmos a ideia da *Consciência Negra, reconciliação e ética Ubuntu* numa sociedade igualitária, sem distinção de cor e sem exploração.

Atualmente, em quase todos os países, presenciamos manifestações xenófobas, vinculadas a discursos de ódio, fobia e posições extremistas, que visam trazer o regresso e o protecionismo; poderíamos vê-las como reflexo do processo de um mundo cada vez mais globalizado. Nesse contexto, a globalização tem seu início nas relações comerciais de troca, atravessando fronteiras e forçando um contato de interação, expondo as diferenças entre os diferentes povos e estados.

Presenciamos diariamente ataques contra imigrantes e refugiados, que têm ocorrido em diversas partes do mundo. O estrangeiro negro é visto como o maior culpado para os problemas econômicos e sociais no país de destino, como se trouxessem na bagagem tudo de pernicioso e grave que agora o atinge. Esse é também um dos maiores problemas expostos pelo governo da África do Sul para a onda de ataques xenofóbicos que vem ocorrendo. Por isso, devido a vários fatores sociais e econômicos as autoridades afirmam que são os imigrantes os principais responsáveis pelo aumento da violência e desemprego na África do Sul.

Em virtude deste cenário, a nossa reflexão visa compreender como essas manifestações foram ganhando força e cresceram de forma exponencial hoje, bem como sua relação com a implantação do regime democrático baseado na unidade e humanidade proposto pelo Estado sul africano. É difícil entendermos por que esses crimes de ódio, enquanto perturbação fóbica, ocorrem de maneira tão macabra e violenta com ataques diretos ao corpo, outro negro. Assim, convém considerar que a ideologia xenófoba na África do Sul, hoje, e suas contradições possam ser mais bem compreendidas a partir de seu contexto histórico político-social; uma sociedade que abandona um regime de segregação e ainda com seus vestígios presentes constrói uma nova nação.

O artigo estrutura-se em três pontos fundamentais, a saber: em primeiro lugar, apresentamos a ideia do *Apartheid* na África do Sul: Memórias que não se calam; em seguida, debatemos e confrontamos sobre as Diferenças Raciais e Poder, arma da Dominação Ideológica Colonial; em terceiro lugar, trouxemos ao debate a questão da natureza das migrações de países vizinhos para a África do Sul e, finalmente, apresentamos as considerações finais do presente artigo. Importa referir que esta pesquisa ainda está em curso, posto que apenas apresentamos reflexões teóricas e não dados empíricos sobre este assunto, e porque acreditamos ser um tema bastante atual e preocupante, não só para o povo sul-africano, mas também para todos os Estados africanos teremos que aprofundá-la com dados mais reais deste cenário, se olharmos para o número de moçambicanos emigrantes que trabalham na África do Sul em diferentes setores e que hoje viram alguns dos seus sonhos interrompidos.

1 O APARTHEID NA ÁFRICA DO SUL: MEMÓRIAS QUE NÃO SE CALAM

Para analisarmos a questão da xenofobia na África do Sul temos que recuar no tempo. A prática de uma rígida e completa separação em bases raciais se tornou um complexo e elaborado sistema legal em 1948, classificando e dividindo os sul-africanos por categorias linguísticas, definindo os grupos básicos da população e pela cor da pele, em brancos, negros e *coloured* (SANTOS, 2018, p. 4). Foi a partir de 1960 que, com a criação de várias leis constitucionais, foram criados os "estados étnicos". Entretanto, na política do *Apartheid*, essas formações eram terras reservadas apenas para negros africanos onde condensavam-se inúmeros microestados nativos em torno da grande nação *africânder* (boer). O conceito de nação elaborado era de um desenvolvimento separado, segregacional, entre a nação *africânder* e as "principais identidades nacionais étnicas" fragmentadas em grupos, como os zulus, xhosa, sotho, tswana, entre outros.

O problema da xenofobia hoje pode ser a outra face da moeda de sucesso no processo de construção de Estados africanos do que necessariamente um problema do suposto negro tribalista, machista e cruel. Lugares comuns sobre a xenofobia são extremamente perigosos pela sua capacidade de ressuscitar inverdades históricas e transformá-las em destinos manifestos do africano.

Melo (2013) refere que, para que possamos entender o regime de *Apartheid* na África do Sul, é preciso fazer uma breve resenha histórica do país, chegando até aos grandes marcos acontecimentos políticos e sociais do *Apartheid*. O ponto de partida é sempre a sua fundação colonial para que as origens ideológicas, políticas e culturais do racismo institucionalizado pelos *africânders* fosse apresentado e vivido.

Entretanto, tanto a África do Sul como o Reino Unido foram vítimas de uma mentalidade bantustanização dos cidadãos promovida pelos políticos que sempre negaram as virtudes de uma integração política real com outros povos nas respectivas regiões. A questão da xenofobia não é, e nunca foi, o privilégio dos negros desempregados e mal-educados, como nós gostamos de apelidar os sul-africanos.

O *Apartheid* como um regime político de segregação racial vincou as diferenciações étnicas trazidas pelo colonialismo. Se antes do contato entre negros e brancos não existiam diferenças étnicas, o regime colonial vai geminar a questão da alteridade, o que vai, por sua vez, condicionar todas as relações desenvolvidas entre negros e brancos, significando para os negros a perda dos seus direitos e liberdades. A partir da história real dos sul-africanos é possível notar que conflitos raciais e violência de gênero marcaram o cotidiano de pessoas que viveram em um dos regimes mais restritivos e repressivos de todos os sistemas de discriminação racial registrados na história recente do *apartheid*.

Entretanto, na África do Sul assiste-se a uma particularidade relativamente à questão da raça. Em 1948 é instituído oficialmente o regime do *Apartheid*, que

significou em termos práticos uma separação cruel entre negros e brancos num mesmo espaço físico. Fundamentado pela superioridade dos brancos em relação aos negros, este regime circunscreveu-se em todos os setores da vida dos negros sul-africanos. Nesta altura, a África do Sul já tinha alcançado a sua independência política cerca de 38 anos atrás, mas a coexistência de “outros raciais” não permitiu que estes vivessem em pleno o usufruto dos seus direitos; era necessário, para os *boomers*, desfazer a igualdade a que estavam sendo sujeitos oficialmente. Esta necessidade de separação entre brancos e negros despoletou na instituição oficial do regime segregacionista.

Assim, este regime não somente separou, mas arrancou dos negros sul-africanos a liberdade e a oportunidade de beneficiarem-se de melhores escolas, hospitais e casas; tirou-lhes a possibilidade de terem sonhos e liberdades de escolhas. Por outro lado, despertou nos negros o sentido de revolta e ódio que vai mais tarde justificar, entre outras formas de responder, as injustiças do regime, a uma reação violenta e sangrenta

Não parece justo afirmar que estes sejam violentos por natureza, como se tem advogado por analistas sociais, procurando explicar razões da xenofobia, mas somos levados a pensar que as violências do sistema a que foram submetidos criou condições para que estes despertassem o seu “diabo”. Episódios da história das resistências mostram-nos que responder a violência com violência costuma ser corrente quando o alcance dos anseios se mostra distante pela via pacífica.

Os ataques xenófobos na África do Sul levaram a que muitos africanos ressuscitassem um texto racista atribuídos (por eles) ao antigo líder do “*apartheid*” sul-africano, Pieter Botha, onde este afirma de forma “profética” que os negros, uma vez independentes, haveriam de optar por oprimir-se uns aos outros e a se odiarem, pois, isto é parte da sua natureza “inferior”. (NUVUNGA, 2019, p. 24).

Nesse contexto, as outras imagens nos mostram celebridades a exaltarem os valores Ubuntu¹ da africanidade e da reconciliação, o ridículo da xenofobia

¹ A palavra *Ubuntu* possui diversos significados, mas dois deles são os mais citados nos mecanismos de pesquisa, são eles: “*Humanidade para os outros*” ou “*Sou o que sou pelo que nós somos*”. É uma palavra paroxítona, que se pronuncia uBUNtu (de forma figurada seria algo assim: ubúntu). *Ubuntu* é uma antiga palavra africana e tem origem na língua Zulu (pertencente ao grupo linguístico *bantu*) e significa que “*uma pessoa é uma pessoa através (por meio) de outras pessoas*”. *Ubuntu* é uma palavra que apresenta significados humanísticos como a *solidariedade*, a *cooperação*, o *respeito*, o *acolhimento*, a *generosidade*, entre muitas outras ações que realizamos em sintonia com a nossa alma (com o nosso ser interno), buscando o nosso bem-estar e o de todos à nossa volta. “O UBUNTU não significa que uma pessoa não se preocupe com o seu progresso pessoal. A questão é: o meu progresso pessoal está ao serviço do progresso da minha comunidade? Isso é o mais importante na vida. E se uma pessoa conseguir viver assim, terá atingido algo muito importante e admirável” (Nelson Mandela, in *A Longa Marcha para a Liberdade*, 2013).

no contexto das circunstâncias que tem criado a condição de uma pobreza cada vez mais extrema e a destituição do negro sul-africano e por aí adiante. Se quisermos fazer uma analogia em torno dessas duas realidades extremas, o que o “*Brexit*” nos ensina? Primeiro, o “*Brexit*” nos alerta sobre o perigo que a ideia do excepcionalismo nacional traz para o processo de relacionamento e reconciliação².

Para a África do Sul, a ideia da xenofobia foi um processo ligado ao excepcionalismo *boer* inserido nas instituições do Estado e alimentado pela Guerra Fria, que sobreviveu ao “*Apartheid*” e impede aos políticos sul-africanos de perceberem e entenderem da melhor forma possível que a África do Sul é e ainda pode se tornar cada vez mais um grande país, mas não o único na África (NUVUNGA, 2019, p. 24).

Interessa realçar uma questão curiosa neste contexto. A questão da raça mostrou-se manifestação identitária quando outros negros dos países vizinhos tomaram a causa dos irmãos negros sul-africanos. A semelhança era como a dos negros, na diáspora, quando ansiavam pela sua libertação. Estes, movidos pela cor, estatuto de escravos e sua origem encontraram uma identidade que constituiu norte daquele processo de luta pela liberdade.

Para García (2019, p. 2), “quando o Congresso Nacional Africano (ANC), sob a liderança de Nelson Mandela, pôs fim ao *Apartheid* na África do Sul, o futuro do país parecia auspicioso, por conta de um projeto nacional baseado na convivência multiétnica, que durante quase meio século tinha sido impossível”. Entretanto, passados cerca de 25 anos, já não resta quase nada desse sonho de convivência, de reconciliação que sempre caracterizou a filosofia Ubuntu projetada pelos líderes sul-africanos liderados por Mandela. Os surtos de violência xenófoba contra imigrantes, com a destruição de seus pequenos comércios e ataques a instrumentos contundentes contra eles, em plena rua, à luz do dia, tanto quanto os assassinatos de pequenos agricultores *bôeres*, passaram a ser algo normal numa África do Sul

² As “políticas do perdão” remetem a um conjunto de discursos e dispositivos políticos e institucionais que visam não apenas o reconhecimento dos atores políticos que sofreram direta ou indiretamente a violência do Estado, mas que apontam também para um dever de justiça, uma reparação, uma restituição material e uma reconciliação. Jacques Derrida (1999) se debruçou sobre essa “mundialização do perdão” para tentar entender como a linguagem do perdão que tem sua origem na tradição abrahâmica e que é, primeiro, uma linguagem sacramental e sagrada, tomou conta da cena política e da linguagem do direito até em países que não tem uma cultura originariamente bíblica, como o Japão. A reconciliação aparece hoje como um movimento que parou no meio do caminho e continuará sendo ilusória ou precária se aqueles que ela pretende “reconciliar” com a sociedade nacional permanecerem vulneráveis diante da lei, da justiça e na sua vida cotidiana. É preciso traduzir depressa a sinceridade dos pedidos de perdão e as palavras generosas da reconciliação em atos, antes que seja tarde demais e que eles percam sua força. Se a reconciliação é um processo, podemos então esperar que a África do Sul, a Austrália, o Canadá, e Moçambique, etc., da Reconciliação não apenas resolvam seus dramas do passado, refazendo sua memória, mas que consigam garantir um futuro decente para os povos.

em ruína econômica (com cerca de 28% de desemprego e metade da população adulta vivendo sob a linha da pobreza), socialmente quebrada e cruelmente violenta.

Portanto, quando em 1994 é colocado em xeque o regime racial nas eleições de 28 de abril de 1994 com a vitória do ANC, os negros tomam o poder político, mas os *boers* mantiveram-se no controle da economia sul-africana. Foi um importante marco, não apenas para a África do Sul, mas uma vitória para negros de todo o mundo, porque eles se encontravam na dor dos sul-africanos. Uma questão importante que não foi observada a esta altura é que as maiores oportunidades continuariam com os *boers*, pois no plano econômico e social estes permaneceram distintos. Aqui, já se encontram, em princípio, raízes para potenciais manifestações de descontentamento, mas os negros sul-africanos já estavam demasiadamente satisfeitos com a sua independência para sequer pensar em qualquer situação contrária, pelo que convinha criar condições para começar o processo de governação que devia ser inclusiva.

Segundo Serra (2010), um dos fatores que condiciona as atitudes xenofóbicas há de ser o fato da maioria dos sul-africanos não se terem beneficiado com o desmantelamento do *Apartheid*, do qual apenas as novas elites tiraram proveito.

O racismo que encontramos não existe apenas numa base individual; ele também é institucionalizado, para que pareça ser o modo de vida sul-africano. Embora ultimamente tenha havido uma tentativa frágil de encobrir os elementos abertamente racistas no sistema, ainda é verdade que esse mesmo sistema é sustentado pela existência de atitudes antinegro na sociedade. Para dar uma vida ainda mais longa à mentira, é necessário que se negue aos negros qualquer oportunidade de provar acidentalmente que são iguais aos brancos. Por essa razão, há reserva de emprego, falta de treino em tarefas especializadas e um círculo restrito de possibilidades profissionais para negros. Absurdamente, o sistema responde afirmando que os negros são inferiores porque entre eles não há economistas, não há engenheiros etc, embora os negros tenham sido impossibilitados de adquirir esses conhecimentos (BIKO, 1987, p. 17).

Contudo, para dar autenticidade à sua mentira e demonstrar a retidão das suas pretensões, os brancos vêm desenvolvendo esquemas detalhados para “resolver” a questão racial neste país. Desse modo, foi criado um pseudo parlamento para os “mestiços” e vários “Estados bantus” estão em vias de ser estabelecidos. Estes são tão independentes e afortunados que não precisam gastar nem sequer um centavo em sua defesa, pois não têm nada a temer da parte da África do Sul branca, que sempre virá socorrê-los em caso de necessidade. É impossível não ver a arrogância

dos brancos e o seu desprezo pelos negros, mesmo nos seus esquemas de dominação modernos e bem planeados (Idem).

Ao analisarmos a reflexão trazida por Steve Biko, na ideia da Consciência Negra, aborda o conceito de que os brancos liberais apontam o *Apartheid* como o problema fundamental da África do Sul. Argumentam que, para lutarmos contra ele, é necessário que formemos grupos não raciais. Entre esses dois extremos, proclamam, encontra-se a terra do leite e do mel pela qual estão a trabalhar. Alguns grandes filósofos consideram a tese, a antítese e a síntese os pontos cardeais em torno dos quais gira qualquer revolução social. Já para os liberais, a sua tese é o *Apartheid*, a antítese é o não racismo, mas a síntese é muito mal definida. Querem dizer aos grupos que encontram na integração a solução ideal.

Portanto, a Consciência Negra define a situação de maneira diferente: a tese na verdade é um forte racismo por parte do branco e, portanto, sua antítese precisa ser, *ipso facto*, uma forte solidariedade entre negros, a quem esse racismo branco pretende espoliar. A partir dessas duas situações, então, podemos ter a esperança de chegar a algum tipo de equilíbrio - uma verdadeira humanidade, em que a política de poder não tenha lugar (BIKO, 1987, p 86).

Atualmente é difícil vermos o ANC condenar de forma veemente a violência propalada pelos sul-africanos aos seus irmãos negros africanos, quando as suas campanhas internas são das mais violentas que existem no mundo, com muitos assassinatos de rivais dentro do próprio partido, levando, desta feita, alguns analistas a compararem às suas políticas de competição de mafiosos. A xenofobia que se atravessa hoje na África do Sul pode ser mais um fenômeno ligado ao processo de construção dos Estados e não necessariamente a qualidades inatas negativas de indivíduos, grupos ou raças.

Segundo Nuvunga (2019), “a xenofobia nos moldes actuais, pode ser mais o sinal de sucesso no processo de construção do Estado sul-africano, com o esforço das identidades nacionais, do que um problema de África”. Os líderes africanos e as elites políticas investiram bastante nos últimos anos vastos recursos para “desenvolver” os seus países individualmente. Mas, o que pode ter acontecido, tenham se esquecido de que o processo de construção do Estado exige sempre a exclusão do que está para além das fronteiras, a construção de “nós” contra “eles”, de diferenças que justifiquem políticas próprias do Estado-nação que favoreça os cidadãos e marginaliza os estrangeiros. Assim sendo, quem pode ter fracassado nesta situação são os líderes sul-africanos que foram incapazes de desenhar políticas e procedimentos que confirmem segurança e bem-estar aos seus cidadãos, e que não obriguem os cidadãos a fazer fronteiras da cidadania e pautarem por violência pelas suas próprias mãos (Ibidem, p. 24).

Como pessoas, existindo numa luta contínua pela verdade e reconciliação, precisamos examinar e questionar velhos conceitos, valores e sistemas. Tendo

encontrado as respostas certas, iremos, então, trabalhar para que todas as pessoas sejam consciencializadas, a fim de que tenhamos a possibilidade de caminhar no sentido de pôr em prática essas respostas. Nesse processo, precisamos desenvolver os nossos próprios esquemas, os nossos modelos e estratégias, e adequá-los para cada necessidade e situação, mantendo sempre em mente nossos valores e crenças fundamentais da nossa ética Ubuntu.

2 DIFERENÇAS RACIAIS E PODER, ARMA DA DOMINAÇÃO IDEOLÓGICA COLONIAL

O racismo é uma questão social que em princípio baseia-se na afirmação de um grupo étnico em relação ao outro. Embora estudos científicos fundamentem que os seres humanos são biologicamente iguais, não havendo diferenças genéticas entre grupos étnicos que justifiquem qualquer sobreposição de grupos e condenarem o racismo, ele costuma, muitas vezes, estar associado a cor. Neste ponto, também é usado de forma pejorativa para manifestar a superioridade de um grupo.

Com o advento do colonialismo tornou-se imprescindível para o velho continente trazer ao de cima a questão da cor. O branco europeu, sempre associado à superioridade, e o negro africano, sempre associado à inferioridade. A teoria psicológica sobre a Partilha e a Colonização do continente africano é exemplo claro deste pensamento eurocentrista.

É possível aqui justificar as razões da xenofobia baseadas na cor enraizada na ideologia da dominação colonial, que consistiu na formatação da mentalidade do negro para aceitar como superior o homem branco, as suas ações e seus ideais; em contrapartida, a negação e inferiorização do negro e de tudo que a ele corresponder. Segundo a história da dominação colonial, o homem branco procurou desde cedo repudiar e destruir todas as vivências dos negros africanos como estratégia de dominação. A política de dividir para reinar foi antes de uma estratégia político-militar uma ideologia que consistia em criar discórdias entre os grupos africanos de um mesmo território. Aqui, as instituições religiosas e missionárias exerceram bem o seu papel de “civilização”.

Esta ação psicológica não morreu com a queda do jugo colonial; persiste nos nossos dias, colocando povos negros e irmãos de um mesmo passado, dor e lutas em divergência. Ainda sobre esta questão, Mbembe (2017) citado por Sousa (2017) faz referência a um “devir-negro do mundo”, em que toda a humanidade subalterna corre o risco de se tornar negra, e as desigualdades em que todo o processo assenta tendem a alastrar-se bruscamente. Fundamenta esta questão como consequência da violência do capitalismo, nomeadamente o tráfico atlântico de escravos e a colonização dos séculos XIX e XX, cuja lógica está a disseminar-se e a chegar à Europa. Ainda, alarga o conceito de negro a uma condição universal

a que todos estarão sujeitos pelo fato do neoliberalismo, na sequência dos novos modelos de exploração que o caracterizam, olhar para todos enquanto negros, com a conseqüente ideia de submissão associada, o que não diverge muito da lógica racista vivenciada por alguns setores da sociedade portuguesa, que apelidam ainda hoje de “negro”, “preto” aquele que submetido, por exemplo, a um trabalho muito mais duro que o habitual.

Estes resquícios raciais são resultado da dinâmica social colonial que se pretende ver encerrados não para que o mundo não seja igualitário, mas passível de comportar diferenças sem que elas signifiquem inferioridade ou superioridade entre grupos e perda de direitos e liberdades.

3 A NATUREZA DAS MIGRAÇÕES DE PAÍSES VIZINHOS E A QUESTÃO DA XENOFOBIA NA ÁFRICA DO SUL

O paradigma das relações entre povos é resultado do fenômeno das migrações, que começam com o próprio homem desde quando existe a humanidade. Os homens primitivos já cruzavam lugares distantes em busca da sobrevivência; os gregos e romanos cruzaram territórios em busca de terras e povos para dominar. Não importa por que razões elas ocorram, continuam sendo uma realidade nos dias atuais. Porém, estes contatos entre povos nem sempre foram pacíficos, posto que algumas vezes resultaram em violências, sobretudo quando grupos ou povos nativos encaravam como ameaça a chegada de estrangeiros.

A definição das fronteiras político-administrativas pelas potências imperialistas na Conferência de Berlim, embora não tendo observado as relações socioculturais, delimitou os marcos de atuação de uma potência em relação a outra e, como resultado, após a independência os Estados adotaram o mesmo modelo de organização territorial. A partida, com a definição das fronteiras, as migrações passaram a ser feitas mediante legislações reguladoras, o que significa que à luz da lei bens e pessoas possam circular livremente entre fronteiras desde que se observem as devidas regras.

A África do Sul se situa na zona Austral de África, fazendo fronteira com Moçambique, Botswana, Zimbábue, Lesoto, Namíbia e Swazilândia. Esta característica geográfica, aliada às atrações econômicas, desperta atenção de vários povos vizinhos. Atualmente, o país conta com um efetivo populacional de 54.001.953 habitantes, em que 53.80% da população vive abaixo da linha da pobreza. É ainda um mosaico que comporta uma grande diversidade cultural, à semelhança de vários países africanos, mas com a particularidade de que no seu conjunto fazem parte os *boers*, a minoria branca a quem corresponde o controle da economia.

Estes países fronteiriços, à diferença da Nigéria, que também faz parte dos países que migram para a África do Sul, são motivados por questões econômicas,

como referimos anteriormente, sendo parte destes em busca de trabalhos e outros para exercer atividades comerciais. Esta associação do fator econômico às migrações pode justificar porque várias explicações sobre a xenofobia se justificam pelas motivações econômicas, a começar pelos próprios sul-africanos. Atualmente, a onda de xenofobia na África do Sul vem sendo bastante abordada pela mídia, contribuindo em um processo de conscientização, como é o caso das charges políticas. As caricaturas políticas no país estão cada vez mais presentes desde o período colonial, auxiliando-se da disseminação de uma ideologia imperialista, por meio de periódicos e revistas ilustradas. Todavia, ao longo do tempo, as expressões gráficas de humor são cada vez mais utilizadas como instrumento de resistência à condição de colonialidade e na construção de nações pós-coloniais.

As imagens cruéis e reais que presenciamos hoje, bem como a forma como são descritas e apresentadas, chocam e assustam a quase todo o mundo, pela forma violenta e agressiva do acto criminoso perpetrados aos povos negros vindos de outros países. Por isso, ao pensarmos nesses ataques de xenofobia como um epifenômeno das lutas contra o processo de segregação podemos melhor compreender sua prática tão violenta. como defende o filósofo Achille Mbembe em seu texto *Por dentro da África*, refere que “o fogo era a única arma que os negros tinham durante o *apartheid*. Por não poderem portar armas, os mesmos preparavam coquetéis *molotov* e jogavam contra o inimigo de uma distância segura (MBEMBE, 2015).

Por sua vez, Congolo et al. (2018) analisam o fenômeno sob ponto de vista do alvo em quatro matrizes, tendo em conta a visão dos sul-africanos: 1ª - voltada para os negócios - *Businessphobia*; 2ª voltada para os negros - *Blackphobia*; 3ª voltada para os pobres - *Poorphobia*; e 4ª voltada para um grupo de estrangeiros africanos - *Afrophobia*. A obra traz um estudo em que busca os alvos, mas na sua essência o estudo está voltado às questões econômicas. As relações entre diferentes estados na África Austral, à semelhança de outros continentes, são reforçadas pela criação de blocos regionais que procuram regular estas relações quer políticas como econômicas.

Se analisarmos, os movimentos anti-imigratórios de 1994 e 1995 tiveram seu início em Joanesburgo e exigiam que os refugiados e estrangeiros fossem removidos e voltassem para seus locais de “origem”, entre os principais alvos aqueles vindos de Moçambique e do Zimbábue. Os primeiros casos de morte ocorrem no ano 2000, mas é em 2008 que uma onda de ataques a imigrantes toma conta, ganha maior visibilidade e se torna preocupante, tendo início em Alexandra, *township* em Joanesburgo, e se espalha para o restante do país, com moradias incendiadas, casos de roubo a lojas de imigrantes e diversos mortos e de forma muito desumana.

Ngoenha chama atenção para a natureza política e económica destes, sobretudo para os países mais fracos economicamente. Ora vejamos: Em 1957, foi criada a Comunidade Económica Europeia (CEE), com o propósito de criar um mercado comum europeu. E, porque esta não respondia às demais questões da vida política dos países membros viu-se necessário reformular o seu conceito, passando para União Europeia (UE) em 1993, com uma reformulação para o plano político, significando maior inclusão entre os Estados-membros. Entretanto, em 1980 é a Conferência para Coordenação do Desenvolvimento da África Austral (SADCC) com o propósito político de reduzir a dependência dos países membros em relação à África do Sul, passando em 1992 para Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC), com uma reformulação que passa do âmbito político para o económico. Diferentemente do que aconteceu no primeiro caso, aqui as relações na região austral são reduzidas para o campo económico, tornando-as menos inclusivas, o que significa que os Estados com grandes potenciais económicos tendem a sobrepor-se aos mais fracos, como é o caso da África do Sul.

Achille Mbembe, em sua mais recente obra, *Políticas da Inimizade*, debate sobre a questão das hostilidades e suas formas contemporâneas. O autor diz que a violência contra o “estrangeiro” é justificada porque impõe a responsabilidade sobre tudo de ruim que assola o meu país do qual “ele” não pertence. O outro, aqui, é a causa da falta de emprego para os sul-africanos, do escasso acesso de recursos provindos por parte do governo, da doença que aflige a população, uma ameaça aos moldes de vida sul-africanos. Portanto, a tese é bastante clara, ele não sou eu, não faz parte da hegemonia criada chamada nação, não integra a nossa identidade nacional. Antes de tudo, o estrangeiro não é como eu e também não posso permitir que o seja, e aí está o impasse sem solução que Mbembe sustenta.

O verdadeiro problema é: que eles não sejam como nós, não vale, mas que eles passem a ser como nós, também não é válido. Para o dominante, ambas as opções são insuportáveis e absurdas. (...) se os matamos, é porque pretendem ser como nós, o nosso duplo. E ao matar o duplo, asseguramos a nossa sobrevivência. Eles só podem então ser diferentes de nós (MBEMBE, 2017, p. 184).

Com esta tese acima referenciada, pode-se concluir que a xenofobia não está alheia a outras formas de segregação. Entretanto, na África do Sul ampliou-se também, entre outras características, com base no sistema do *Apartheid* e no racismo contra a população negra. Há cada vez mais sinais patológicos, um medo exacerbado do outro que desconheço e que ameaça minha forma de vida, em que o desejo último é o da agressão, é o de subordiná-lo, de eliminar a sua presença, garantindo, desta forma, a suposta pureza da nação. No entanto, não basta uma

não semelhança, uma simples negação ou afirmação da diferença; preenche-se esse outro com características distintas à minha. Ele é o oposto porque fala assim, se comporta assim, não faz parte do nosso mundo, para tanto não pode ter os mesmos direitos (MBEMBE, 2014, p. 151). Assim sendo, para além de não pertencer ao mesmo grupo étnico que o meu, justifico sua não presença no meu território, coloco-o sempre em comparação inferior a mim, nego-o, e assim me autoafirmo como dono do meu país.

Se olharmos para o cenário geopolítico ligado à globalização, pode-se considerar que as formações políticas dos Estados-nacionais, influenciadas pelo liberalismo, tem a sua base nas democracias ocidentais, que garantem as liberdades individuais e o igualitarismo, estão cada vez mais apropriados pelos Estados-nação dentro de seus limites territoriais e pela elite, excluindo as minorias de cidadania. A própria democracia hoje, pelo menos em sua face ocidental, não tem sido mais do que uma democracia dos que se parecem entre si. O que presenciamos é o medo da perda dessa pretensa homogeneidade por intermédio de um nacionalismo exaltado, de manifestações de ódio e xenofobia constante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para melhor compreensão do fenômeno da xenofobia na África do Sul - procurando explicações históricas e sociais na atualidade, não se pode entender o problema sem olhar para o passado e conhecer os fundamentos históricos e sociais da sociedade sul-africana: um país criado a partir da segregação e construído sobre o ódio, onde, hoje, um governo medíocre oculta seu fracasso lançando mão dos mesmos discursos raciais, uma boa dose de populismo barato e muitas mentiras, para tentar reescrever a história da maneira como bem entende.

Outro fenômeno que não podemos deixar de lado é a pobreza e o analfabetismo, que são o terreno fértil perfeito para que a população sul-africana assuma, assimile e naturalize cada vez mais as ideias discriminatórias, como se fosse incapaz de aprender com a sua própria história. Essas ideias acabam se traduzindo no fato que os ataques xenófobos, dirigidos majoritariamente contra imigrantes procedentes da Nigéria, Malawi, Somália, Zimbabwe e Moçambique mantêm-se em alta.

No entanto, a questão da xenofobia, do racismo e da segregação de fato entre comunidades não é algo que se reflita apenas nos ataques indiscriminados contra negros, pequenos comércios, em homicídios e/ou em canções. Trata-se de um problema assentado nas próprias bases do novo regime sul-africano criado em 1994, que, em lugar de destruir o *Apartheid* como sistema, limitou-se a descartar alguns pontos, manter outros e mudar-lhe a cor. Assim, ainda prevalece na África do Sul leis que, como no *Apartheid*, promovem a segregação e bonificam a cor da pele.

Acreditamos que a solução para esse impasse de proporção mundial talvez possa partir da África, por meio da construção do conceito do *ubuntu* enquanto filosofia, que propõe restaurar a humanidade e a dignidade humana. Uma das contribuições decisivas deve partir do questionamento da linha divisória entre a vida pública e privada, justamente para tornar públicas e, portanto, passíveis de serem refletidas e debatidas as relações de dominação e exploração que até então vivenciamos e que eram obscurecidas pela privacidade do mundo privado ou doméstico.

Todas as feridas para ser curadas exigem a intervenção corajosa da juventude (homens e mulheres) africana para se libertar, preservar, consolidar e desenvolver as conquistas do povo africano. Seria inútil falarmos da emancipação dos povos quando a África continua total ou parcialmente dependente das nações capitalistas, cuja política visa essencialmente perpetuar a sua presença a partir da dominação econômica e da temível arma de alienação cultural (MODIBO; NDIAYE, 2015, p. 396).

Todos os jovens têm a missão de não apenas exigir e obter a reforma e a democratização do ensino nas escolas africanas para se adaptar às necessidades básicas do nosso povo e das exigências do mundo contemporâneo. Temos que parar de ser apenas simples espectadores passivos da nossa própria história; não devemos encontrar motivos de satisfação na mediocridade, caso contrário a história nos julgará e os nossos bisnetos nos crucificarão severamente pela terceira vez. Não devemos ser presa fácil das influências malévolas, das manipulações exteriores, pois não é imitando o comportamento de outras pessoas ou aceitando um status menor que poderemos construir a nossa dignidade humana como africanos e de uma África de que sonhamos e satisfazer rapidamente a esperança de nossos povos por uma vida de liberdade, dignidade e bem-estar coletivo. Finalmente, todos os jovens devem ser patriotas se pretendem construir um Estado independente, uma África estável, mais unida e mais forte, uma África livre das doenças, da ignorância, das guerras, da pobreza e da fome. Uma África enobrecida pela justiça, liberdade e dignidade humana.

REFERÊNCIAS

BIKO, Steve. **I write what I like – 1946-77**. Oxford, 1987.

CONGOLO, Frederico et al. **Os Contornos da Violência Xenófoba na África do Sul e suas Implicações para os Países Vizinhos. Estudos dos casos de Moçambique, Malawi e Zimbabwe, 1994-2015**. Maputo, 2018.

GARCIA, Alberto Rodrigues. **RT. Notícias**. Tradução de Ricardo Cavalcanti-Scheil, South Africa, 2019.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. 9. ed., Rio de Janeiro, DP&A; 2004.

MODIBO, Sheik Dadiarra; NDIAYE, B. Moustafa Cheikh. **O menosprezo ocidental, Lágrimas de Sangue:** Contos e contos da escravidão. Senegal, CCM, Brasil, 2015.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra.** Lisboa: Ed. Antígona, 2014.

_____. “Afrofobia”? Achille Mbembe escreve sobre xenofobia na África do Sul. **Por dentro da África.** 19 abr. 2015. Disponível em: <http://www.pordentrodafrica.com/noticias/afrofobia-achille-mbembe-escreve-sobre-xenofobia-na-africa-do-sul-2>.

_____. **Políticas da Inimizade.** Lisboa: Antígona, 2017.

NUVUNGA, Milissão. **Dilema da Xenofobia:** entre “brexits” e bantustões. In: *Jornal Notícias*, edição n. 30. 777, 14/09/2019.

SANTOS, Kennya Sousa. **Democracia, Liberdades e Utopias:** Xenofobia na África do Sul pós-Apartheid: Violência e o conceito de Ubuntu pelo troço de Zapiro. XIV Encontro Estadual de História. RS, ANPUH, 2018.

SERRA, Carlos. (Dir). **A construção Social de Outro:** Perspectivas cruzadas sobre estrangeiros e Moçambicanos. Imprensa Universitária; Maputo; 2010.

SOUSA, Victor de; MBEMBE, A. **Crítica da Razão Negra.** Lisboa: Antígona. Comunicação e Sociedade; v. 34, 2018.

VISENTINI, Paulo Fagundes et al. **A História de África e dos Africanos.** Vozes. Petrópolis. 2013.

OS DIÁLOGOS CONTEMPORÂNEOS ENTRE O CATOLICISMO E A CULTURA COMO UM DESAFIO EPISTEMOLÓGICO

Adilson F. C. Semedo

Faculdade de Ciências Sociais, Humanas e Artes da
Universidade de Cabo Verde (Uni-CV)

INTRODUÇÃO

Inspirados no socialismo ou no liberalismo, herdeiros de um passado nunca reconciliado, todos os programas políticos e culturais de modernidade implementados a partir de 1975 assumem que a civilização cabo-verdiana possui um núcleo normativo de cariz religioso que molda continuamente as estruturas sociais, políticas, culturais e as identidades coletivas. Porém, todos tiveram e têm dificuldades em incluir de forma integral, e não meramente auxiliar, o fator religioso nas suas propostas de desenvolvimento de Cabo Verde.

Devemos recordar que a República foi engendrada como uma estrutura que debelaria as fragilidades tradicionais de Cabo Verde, incluindo nisso os elementos tradicionais da cultura. As propostas de desenvolvimento de Cabo Verde foram amiúde voltadas para a transformação do tradicional, e não voltadas ao uso do tradicional como ponto de sustentação.

A revolução política de 1975, por coerência ideológica, jamais o poderia fazer. As reformas políticas que se seguiram, entretanto, esqueceram-se que não eram revoluções e continuaram operando sob as mesmas bases. Assim, desde a questão da educação, da saúde, da família, da sexualidade e da intimidade, e, mais recentemente, o Estado tem sido um órgão social que recorrentemente choca a sociedade com as suas propostas de futuro que buscam no passado/tradicional, apenas e somente, a raiz do mal a combater. Assim, gera-se uma tensão básica quando constatamos que o tradicional em Cabo Verde é, essencialmente, religioso, o que vale dizer, ancorado no cristianismo.

As estruturas católicas, as mais representativas em termos sociais, sejam nas dimensões demográfica, histórica e simbólica, também ganham centralidade nesta questão. Cientes das lutas travadas no decurso da História, cientes do fato de que

as políticas religiosas em Cabo Verde são definidas em função do catolicismo, e da forma como isso condiciona o seu presente, cientes das limitações que a condição de auxiliar do Estado acarreta aos seus próprios propósitos e sob as orientações da Santa Sé, tornaram imperativa a consolidação do enraizamento da Igreja na sociedade e a participação no processo de transformação social por meio de estratégias e mecanismos próprios.

Desse imperativo advém a constituição da interiorização do sentido da fé e da pertença por compromisso como disposições basilares na promoção cristã de valores sociais inclusivos e transformadores em Cabo Verde. Para a Igreja local, o desafio da participação na transformação social pressupõe a consolidação do sentido de pertença dos católicos como compromisso e o reforço do sentido de comunidade enquanto espaço de «fusão de horizontes» (SEMEDO, 2017). Neste sentido, o diálogo com a cultura ressurge como uma estratégia fundamental.

Entretanto, as políticas culturais desenhadas no Cabo Verde independente propiciaram o apagamento e o silenciamento do fator religioso, uma estratégia política de combate ao catolicismo enquanto maior poder religioso implantado em Cabo Verde. Assim, os diálogos contemporâneos desta confissão religiosa com a cultura são desafiados a enfrentar e superar os obstáculos construídos na relação da produção de uma noção de Nação crioula em que o elemento religioso foi votado à condição de substrato tradicional da colonialidade e ao papel de ser a consciência e/ou ideologia do regime colonial.

É nosso objetivo discutir que essa disposição de circunstâncias ora apresentadas propicia a colocação do catolicismo nos interstícios da relação entre o poder e o saber na contemporaneidade cabo-verdiana. Neste sentido, buscamos suportes em algumas leituras teóricas que apontam caminhos para a forma como a religião participa a construção do mundo e dos indivíduos sujeitos, e nas leituras que as Ciências Sociais sobre Cabo Verde fazem da ação do catolicismo na cultura e sociedade.

1 A RELIGIÃO E A CONSTRUÇÃO DO MUNDO E DOS SUJEITOS

Entende Eisenstadt (1997) que a característica fundamental do cristianismo em geral, e em particular no Ocidente, foi o fato da visão alternativa de que era portadora incluir uma fortíssima componente terrena, uma fortíssima orientação para a reestruturação e controle das esferas política e cognitiva, e um forte pendor para se associarem a movimentos de protesto social e político (EISENSTADT, 1997, p. 16). Assim, somos herdeiros de uma tradição religiosa que, com uma acentuada orientação para a elaboração cognitiva das relações entre Deus, o homem e o mundo, fez da reconstrução do mundo terreno um dos focos da salvação. Tendo como objetivo fazer uma atualização possível dessa tendência na contemporaneidade cabo-verdiana, buscamos suporte no olhar tanto para a

forma como a religião constrói a realidade social e as subjetividades como para os contributos do catolicismo no processo civilizacional em Cabo Verde.

Segundo Eliade (1989), o sagrado é uma dimensão universal e os primórdios da cultura têm as suas raízes em experiências e crenças religiosas. Ele observa que “no princípio, toda criação cultural – ferramentas, instituições, artes, ideologias, etc. – era uma expressão religiosa ou tinha uma justificação ou fonte religiosas” (ELIADE, 1989, p. 87). No entender de Eliade, o sagrado é um elemento da estrutura da consciência, e não um estágio na história da consciência. Assim, um mundo com sentido é o resultado de um processo dialético a que se pode chamar manifestação do sagrado, porque “a vida humana adquire sentido ao imitar os modelos paradigmáticos revelados por seres sobrenaturais” (idem p. 10).

Para Berger (2004), a ordem social é definida como “um edifício cognitivo e normativo que passa por conhecimento numa sociedade” (BERGER, 2004, p. 33). Viver num mundo social é viver uma vida ordenada e significativa, em que a sociedade é a guardiã da ordem e do sentido, não só objetivamente, nas suas estruturas institucionais, mas também subjetivamente, na estruturação da consciência individual. Assim, o indivíduo separado do mundo social se torna anômico, torna-se um «sem mundo» e pode perder o senso da realidade e da identidade (idem, p. 34).

O *nomos* socialmente estabelecido constitui um escudo contra o terror da anomia e a sua qualidade protetora ganha relevância quando consideramos situações marginais de vida de um indivíduo, como, por exemplo, a morte e o horror que desperta. Toda a sociedade procura garantir que esse caos seja mantido sob controle e, para isso, desenvolve procedimentos que ajudam os seus membros a ficar orientados para a realidade definida oficialmente e a voltar à realidade. A tendência é que os sentidos da ordem humanamente construída sejam projetados no universo como tal, e essa projeção tende a estabilizar as tênues construções nômicas. Quando o *nomos* aparece como expressão óbvia da natureza das coisas, entendido cosmologicamente ou antropologicamente, dá-se-lhe uma estabilidade que deriva de fontes mais poderosas do que os esforços históricos dos seres humanos (BERGER, 2004, p. 38).

O cosmos postulado pela religião transcende e, ao mesmo tempo, inclui o homem, que enfrenta o sagrado como uma realidade imensamente poderosa, distinta dele, mas que, entretanto, coloca a sua vida numa ordem, dotada de significado (idem, p. 40). Assim, as legitimações religiosas fundam a realidade socialmente definida das instituições na realidade última do universo, ou seja, as instituições são erigidas acima das contingências humanas e históricas e tornam-se inevitáveis. São aceites como óbvias e transcendem a morte dos indivíduos e a dissolução de coletividades inteiras. Fundam um tempo sagrado, em que a história humana é um simples episódio (ibidem, p. 49-50).

Aquando destas teorizações, Berger defendia, porém, que a modernização das sociedades, bem como das instituições religiosas tradicionais entrariam em decadência ou desapareceriam e a religião tornar-se-ia apenas um assunto de foro individual. Ele refutaria essa ótica da secularização numa fase mais avançada da sua carreira, mas a aceitação da influência da religião na sociedade moderna ainda gera perplexidade.

Foucault, filósofo, tinha a convicção de que uma profunda distinção entre o secular e o religioso na modernidade não é sustentável (BERNAUER; CARRETTE, 2004, p. 2). A religião, segundo as suas palavras, é “essencialmente uma força política, um soberbo instrumento do poder por si mesmo” (FOUCAULT apud CARRETTE, 1999, p. 107).

Ao elaborar o conceito de estética da existência como forma de autoconstituição do sujeito, e, portanto, uma possibilidade mais libertária de constituição de si, Foucault observará tal evento no contexto do nascente cristianismo dos primeiros séculos de nossa era (VALÉRIO, 2014, p. 239). O interesse de Foucault pelo cristianismo, ou mais exatamente pelas práticas cristãs, em especial nos mosteiros, insere-se em uma pesquisa mais ampla sobre o processo de elaboração da subjetividade do homem ocidental, no qual se articulam os domínios da subjetividade, da verdade e do poder (ALVES, 2016, p. 76).

No curso do governo dos vivos, Foucault apresenta o cristianismo como uma religião que acopla fé e confissão, ou seja, que liga o reconhecimento da verdade divina (a fé) com a manifestação da verdade de si (a confissão). Essa seria uma definição geral, que vale, apesar das diferenças evidentes nas práticas e também nas construções teológicas, tanto para o cristianismo medieval e tridentino quanto para os primeiros padres cristãos gregos e latinos do século II ao século IV, no seio do chamado primeiro cristianismo ou cristianismo primitivo (ALVES, 2016, p. 78-79).

A ênfase que Foucault coloca na obediência (nada querer por si mesmo) e na confissão (tudo dizer sobre si mesmo), como centrais na atitude cristã, possui uma clara aproximação com o desenvolvimento do poder pastoral. No poder pastoral exige-se dos governados uma postura de rebanho, dócil e obediente. Além disso, cada ovelha deve ser objeto de um saber individualizado, deve ser integralmente conhecida por seu pastor. O bom pastor é justamente aquele que não abandona nenhuma ovelha desgarrada, que sabe conduzir todas sem deixar nenhuma pra trás. Em suma, o pastor exerce um poder sobre todos (sobre o rebanho inteiro) e sobre cada um (sobre cada ovelha tomada individualmente) (idem, p. 86).

Segundo Alves (2016), Foucault defende, em sua análise sobre a governamentalidade moderna, que esse modelo pastoral de governo nascido no cristianismo, especialmente no seio dos mosteiros, teria, posteriormente, se expandido para fora do domínio religioso e conformado à racionalidade política moderna, por volta dos séculos XVI e XVII, dando forma a uma nova arte de governar. Sustenta que o poder na modernidade funciona de modo pastoral:

governam-se todos e cada um. Ao mesmo tempo em que se regula uma população, por meio de mecanismos biopolíticos ou de segurança, também se disciplinam os indivíduos por meio de dispositivos disciplinares (ibidem).

Dessa revisão retemos que, dentro do tempo e do espaço em que nos situamos enquanto sociedade histórica, podemos perceber a participação da religião na construção da realidade social e das subjetividades individuais de forma direta, enquanto uma estrutura da ordem social e uma estrutura da consciência individual, e de forma indireta, enquanto conformadora de uma tecnologia de poder que atua, hoje, estrategicamente sobre todos e cada um. Se essas são algumas pistas teóricas que podem orientar uma observação interessada em estudar a participação da religião na construção da sociedade cabo-verdiana, impõe-se que olhemos com atenção para a forma como as Ciências Sociais sobre Cabo Verde têm sistematizado esse assunto.

2 LEITURAS DA AÇÃO DO CRISTIANISMO NA CULTURA E NA SOCIEDADE EM CABO VERDE

A ação civilizadora que a Igreja Católica carrega consigo já mereceu diversos destaques na produção científica e ensaística em Ciências Sociais sobre Cabo Verde. Carreira (1983), por exemplo, afirma que o esforço e tenacidade dos padres, embora nem sempre compreendidos, foram compensados com a cristianização das gentes de todas as ilhas. Os frutos desta ação começaram a nascer a partir dos alvares do século XVI e, no decurso do tempo, a doutrina e a moral cristã propagaram-se de geração em geração.

Um dos reparos consequentes que o autor apresenta é a tese da europeização da cultura cabo-verdiana, resgatada em paralelo com a cristianização, o que se extrai da afirmação que defende que da “cristianização dos escravos se deve o desaparecimento (ou a atenuação), no meio, de muitos costumes e comportamentos de feição africana” (CARREIRA, 1983, p. 429). Um trabalho complementar, dentro deste enfoque, chega dos contributos para o estudo da demopsicologia dos portugueses no arquipélago de Cabo Verde de Parsons (1968).

Por sua vez, Cohen (2007) centra-se na análise do aparelho administrativo colonial implantado em Cabo Verde, percebendo-o não apenas como instrumento da classe dominante e aparelho de dominação política, mas também como arena ou espaço de luta movido por interesses diversos. Os oficiais régios, o donatário e a câmara são apreciados, assim como a Igreja, como participantes na empresa civilizadora, numa ação convergente e comum em que se tornam realizadores da função administrativa, levando a cabo uma organização que projeta no espaço ultramarino uma estrutura social e política articulada com a vigente na sociedade matriz.

Santos e Soares (2001) apresentaram uma leitura da história da missão católica no arquipélago durante os séculos XVI, XVII e XVIII, em que destacam a configuração do campo religioso em Cabo Verde nos primórdios do povoamento, as disputas subsequentes entre os agentes religiosos, os meios de intervenção dos agentes católicos e os processos de socialização e de controle social, enquanto funções em que a Igreja Católica se notabilizou durante o período distinguido.

Correia e Silva (2001) analisa a força da presença da Igreja em Cabo Verde e a forma como estava presente nas relações que os habitantes das ilhas mantinham entre si. Reforça a concepção da Igreja como a instituição com maior abrangência espacial e a concepção da Igreja da freguesia como o centro da vida social, na medida em que se tratava de um dos principais quadros de integração social, salientando, por exemplo, que o batismo cristão era “rito de passagem que marcava a entrada do escravo na nova sociedade”, rompendo-o com o passado e inculcando-lhe uma nova identidade (CORREIA E SILVA, 2001, p. 313).

Rodrigues (1997) defende que a religião desempenhava um papel muito mais relevante do que hoje. Afirma que as pessoas viviam e coabitavam com ela e que todo o quotidiano era pautado pelas diretrizes religiosas. Havia, no seu entender, uma subordinação à entidade sobrenatural e enquanto faltou um suporte científico, a explicação de todos os fenômenos residia nas forças estranhas e ocultas. Deste modo, reforça que a “religião funcionou como uma pedagogia ao longo de vários séculos e como todas as pedagogias da educação, a da Igreja também teve a sua cota-parte de repreensão e muitas vezes castração da espontaneidade” (RODRIGUES, 1997, pp. 13-15 apud LOPES FILHO, 2003, p. 257-258).

Em outro registro, Romano (1970) resgata a memória de uma pureza espiritual que se foi desvanecendo ao considerar que, em outros tempos, o antigo povo cabo-verdiano tinha medo de cometer pecados, ou seja, de tudo o que se colocasse fora das praxes morais e religiosas. Pensa que uma série de convenções ficaram nas lembranças dos cabo-verdianos, prevalecendo as recomendações herdadas e transmitidas pelos mais velhos da família, como sentenças irrevogáveis que eram cumpridas com humildade.

Fernandes (2002) realça que a força estruturante da Igreja no arquipélago, desde o início da colonização, engajou-se na difusão de valores ocidentais. Defende que o espaço sociopolítico do arquipélago foi dominado por este quadro estruturante, de modo que as sucessivas discussões em torno da identidade dos cabo-verdianos e do estatuto a ser atribuído não puderam fugir a este quadro. Todavia, Fernandes também aborda a Igreja Católica como uma instituição que dentro do arquipélago foi estruturada pelas circunstâncias geradas pelo colonialismo/escravatura.

Tomando como caso exemplar a ação eclesial na ilha de São Nicolau, Lopes Filho (1996) mostra como era marcante a simbiose entre a administração política e a organização eclesial. Destaca ainda o modo como o sucesso da

administração do território dependia da ação dos membros do clero e sustenta que ambas as instituições cooperaram muito bem porque o objetivo das missões religiosas na África visava, para além dos propósitos religiosos, constituir um instrumento de implantação de um sistema que buscava integrar os nativos nos modelos portugueses, por meio da formação, ensino e moralização (LOPES FILHO, 2003).

Num registro crítico, mas também de fundo funcionalista, Tolentino (2007) destaca a Igreja Católica enquanto a instituição que melhor encarna os valores matriciais da civilização ocidental e que a par de uma vasta legislação ultramarina fundamentava e legitimava o sistema colonial. Sob a influência do pressuposto de que quem não respeitasse, não venerasse nem aderisse a um determinado culto religioso, certamente também não aderiria e respeitaria a organização social e política que lhe estava subjacente. Semedo (2009) debate a influência da Igreja Católica na reprodução da dominação masculina em Cabo Verde e constata a reminiscência na contemporaneidade do ideal de mulher que se inspira na imagem e no exemplo de Maria de Nazaré.

Mais recentemente, Semedo (2015) destacou a forma como o catolicismo posicionou-se e participou no processo de modernização política do arquipélago, e a forma como a vulnerabilidade intrínseca à vivência cabo-verdiana moldou esse processo, enquanto Pereira (2014) destaca a apropriação das festas religiosas para a mobilização política e a envolvimento dos eclesiásticos nos principais momentos de sublevação popular no interior de Santiago entre 1822 e 1910. Já Mendes (2018) apresentou um ensaio, no qual questiona o lugar das crenças e saberes tradicionais na nossa sociedade e evidencia as simbioses e os conflitos entre a religiosidade popular e a religião cristã.

Merece ainda realce que a ação católica nas ilhas é um aspecto comumente abordado no quadro de estudos que se debruçam sobre o ensino em Cabo Verde, particularmente sobre a história do ensino em Cabo Verde. Dentro deste registro destacam-se, por exemplo, os estudos de Carvalho (2006), Neves (2008), Moniz (2009), Pereira (2010) e Delgado (2019), que desenvolveu uma dissertação sobre a implementação da disciplina de Religião e Moral Católicas no sistema de ensino de Cabo Verde.

Em resumo, a ação civilizadora do catolicismo na realidade social cabo-verdiana é vista tanto como europeização, administração, controle social, integração social, pedagogia moralizadora, memória, construtora da identidade política, legitimadora do processo colonial, processo educativo, sujeição dos indivíduos, e conflito entre a religião e a religiosidade popular. Assim, domina na produção ensaística das Ciências Sociais sobre esta temática o registro em que o foco recai no papel social desempenhado por esta confissão religiosa no passado.

A problematização da ação social desta confissão religiosa na contemporaneidade cinge-se ao seu protagonismo no processo de mudanças

políticas coevos. Assim, importa que questionemos se podemos assumir que a secularização fez da religião um assunto do passado em Cabo Verde, ou se o enfoque científico com predominância no passado é um mecanismo por meio do qual o saber produzido cumpre os propósitos do poder em relação à matéria religiosa.

3 OS CATOLICISMOS INSTITUCIONAL E POPULAR NOS INTERSTÍCIOS DA RELAÇÃO SABER/PODER

O Catolicismo em Cabo Verde é uma prática doutrinária de códigos que constituiu ao sujeito e à sociedade cabo-verdianos por meio do seu regime de verdade e do poder pastoral que exerceu. Recordemos que, para Foucault, o regime de verdade corresponde aos:

“tipos de discursos que a sociedade acolhe e faz funcionarem como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro” (FOUCAULT, 2008, p. 12).

Assim, durante os três primeiros séculos de vida do arquipélago, pese embora as debilidades institucionais, os constrangimentos do ambiente social e físico, partilhou-se um só e mesmo conjunto de discursos religiosos que definiram um sentido de pertença comum, que assegurou uma simbiose entre a identidade religiosa, política e cultural. A doutrina cristã ligou os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proibiu, conseqüentemente, todos os outros, ligou indivíduos entre si e os diferenciou, por isso mesmo, de todos os outros.

Mais do que a cor da pele, o sexo, a posição econômica, a proveniência geográfica, a residência nas ilhas exigiam como condição intransponível a profissão da fé cristã. A estética da existência que vigorou nesse período de vida de Cabo Verde foi marcadamente católica nas suas versões institucional e popular.

O século XIX significou o fim do monolitismo religioso. A diversificação do cristianismo determina a gênese da diferenciação entre a cultura e a religião a partir da emergência política da questão da educação. Iniciam-se neste período as lutas em torno da definição de um regime de verdade para a educação nas ilhas. Em resposta aos seus detratores iluministas, que a acusavam de obscurantismo e de ultramontanismo, a Igreja Católica vai impulsionar o desenvolvimento de um sistema organizado de ensino que culminou, nas ilhas de Cabo Verde, com a constituição do Seminário Liceu de São Nicolau (cf. NEVES, 2008).

Todavia, durante a I República Portuguesa (1910-1926), torna-se hegemônico o princípio de que a religião seria um estágio da história da consciência, portanto superável. A promoção do humanismo republicano justificou o encerramento do Seminário Liceu, a sua transferência para São Vicente, a secularização do ensino na nova estrutura liceal, o combate à Igreja e aos seus agentes e a estimulação da entrada de novas confissões religiosas com o intuito de fragmentar a paisagem religiosa em Cabo Verde e diminuir a força do catolicismo.

É período de triunfo dos adversários da Igreja que se apresentam em força no espaço público das ilhas. O jornal *A Voz de Cabo Verde*, por exemplo, foi um dos principais veículos de difusão da maçonaria no país. Tendo sido fundado a 1º de março de 1911, teve entre os seus mentores e colaboradores alguns Maçons, como Eugénio Tavares e António Maria Arteaga Souto Maior, que defendiam abertamente a maçonaria, os ideais republicanos, o anticlericalismo, a lei do divórcio e a reforma do ensino (MASCARENHAS, 2014).

Promoveu-se uma cultura laicista, urbana e progressista, hostil a tudo o que fosse de foro católico e toda ela iluminada pelos ideais das lojas e triângulos maçônicos instalados no arquipélago e filiadas nas Grandes Lojas maçônicas portuguesas. Merece realce que o editorial do primeiro número do citado jornal *A Voz de Cabo Verde* tenha sido intitulado «Fiat Lux» (faça-se luz), anunciando que “chegou a luz da sabedoria que tira o homem das trevas do mundo profano; ponto culminante do ritual de iniciação em que o novo maçom deixa as trevas e recebe a luz da sabedoria maçónica” (MASCARENHAS, 2014, p. 71).

A sobrevivência da Igreja Católica nas ilhas nesse período em que o programa político e cultural de modernidade dos republicanos propôs-se a erradicar a presença do catolicismo em Portugal e no Ultramar deveu-se, essencialmente, aos condicionalismos culturais (enraizamento da devoção das populações, substituição dos clérigos por leigos locais e uma forte resistência cultural nos meios rurais às ideias progressistas advindas dos espaços urbanos), sendo a ilha de Santiago o espaço onde essa resistência foi mais densa. Essa demarcação fez do catolicismo popular uma força política, pela resistência que ofereceu aos intentos da laicidade autoritária do regime republicano.

Isso veio reforçar o mito da superioridade cultural das ilhas do norte, cultivado desde a segunda metade do século XIX, inspirado na abertura de espírito das suas gentes, e esboçada em São Nicolau e consolidada em São Vicente, que ainda hoje subjaz na designação de Mindelo como a capital da cultura do arquipélago. Esse mito foi eternizado com a clareza por meio da propagação da dicotomia luso-tropical *sampadjudo/civilizado/europeizado* em contraposição ao *badiol/rústico/africanizado*, dicotomia negligenciada por Gilberto Freyre, que muito terá magoado Baltasar Lopes (GOMES DOS ANJOS, 2002).

Atrelado a esse mito também advêm o dogma de que religião é obscurantismo e um apanágio da população inculta e ignorante, dogma que, ainda hoje, condiciona a forma como os letrados e intelectuais, artistas e ativistas culturais cabo-verdianos apreciam o fenômeno religioso.

O Estado Novo (1933-1974) combateu todos os regimes de verdade que se opunham ao Catolicismo e encetou iniciativas que visaram religar este credo a um ideal cultural de portugalidade. Assegurou a revitalização da presença católica no espaço público, limitou as ações da Maçonaria, da Carbonaria e do racionalismo cristão, controlou a entrada de confissões religiosas estrangeiras (nomeadamente as norte-americanas) e criou condições para a instalação e dinamização dos trabalhos dos missionários católicos recrutados.

Entretanto, a revitalização católica planejada não foi sensível às especificidades culturais das gentes das ilhas. Algumas práticas religiosas e culturais populares foram consideradas apócrifas ou nocivas à moral cristã pelos clérigos missionários. Dentre os casos mais flagrantes legados pela História destacam-se as questões dos Rebelados e da Tabanca e do Batuque. Isso gerou fraturas que presidem ainda hoje. Externamente, as outras confissões religiosas evocam os privilégios concedidos pelo Estado Novo, e a intelectualidade cabo-verdiana destaca a oposição feita pela administração eclesial a determinados aspectos culturais do povo. Internamente, agudizou a diferenciação entre os católicos institucionalizados (romanizados) e católicos populares (devocionais).

Com a implantação da I República de Cabo Verde, as orientações ideológicas do Partido/Estado e o regime de verdade sobre a educação das forças geminais do Estado estimularam a ruptura entre a cultura e o cristianismo. O ensino foi redesenhado como materialista. Isso implicou uma reforma que excluiu, por exemplo, a disciplina Religião e Moral dos currículos escolares.

A I República de Cabo Verde (1975-1990), firmada no pensamento de Amílcar Cabral, propagou como pedra angular do desenvolvimento o homem orientado por uma cultura científica, mas voltado para as suas raízes. No caso do humanismo cabralista, essas raízes seriam africanas e o novo homem deveria orientar-se a sua ação pela ciência sob orientação dada pelo Partido, enquanto luz da sociedade e do Estado. Emergiu o projeto da africanização dos Espíritos, contrapondo-se ao projeto de europeização dos espíritos preconizado anteriormente pelo Estado Novo.

O tempo acabou por mostrar que, assim como o anterior, o novo projeto procurou também bases externas à realidade cabo-verdiana. Ambos foram construídos sob um relativo «esquecimento de nós» (FERNANDES, 2002). Porém, no contexto revolucionário, a igreja local deu início ao projeto de caboverdianização das suas estruturas, optando pela revalorização da singularidade cultural do cabo-verdiano. Por exemplo, a língua, os ritmos e sons cabo-verdianos passaram a ser incorporados oficialmente nas ações eclesiais.

A compatibilização estrutural com o sentido daquele tempo histórico permitiu que, em determinados momentos, a religião católica pudesse oferecer um aparato discursivo que possibilitasse uma prática antissubjetivante. Um exemplo disso é a homilia do encerramento da I Assembleia Diocesana de Jovens em setembro de 1985, na qual o Bispo Dom Paulino Évora defendeu que em Cristo os jovens podem exprimir todo o seu potencial de cidadão cabo-verdiano e de cidadãos da comunidade mundial, a exigir um ensino integral, isento, completo e a evitar conflitos e tensões entre «ser cristão» e «ser cidadão» (cf. VASCHETTO, 1987, p. 517).

A força da Igreja manifesta em 1990, seja na efervescência social gerada com a visita do Papa João Paulo II, seja nos resultados das eleições de 13 de janeiro de 1991, marcaram-na como um poder nas ilhas e uma ameaça a II República. Na fase da Inserção Dinâmica na Economia Mundial (1991-2001), as dúvidas pairavam sobre a possível «catolicização do Estado», o que tornou suspeita qualquer aproximação do Estado à Igreja Católica, mas as vozes contestatárias deixaram de ser político-partidárias para passarem a ser religiosas.

Considerando-se que a defesa da liberdade foi uma das bandeiras do Catolicismo no regime do Partido único, é de estranhar-se a sua pouca participação na edificação da cultura democrática pluralista. A partir de 1991, duas ações destacaram-se inicialmente: a contribuição católica para a nova Constituição e a defesa da revogação da Lei da Interrupção da Gravidez. Entretanto, à medida que a questão das profanações foi se tornando central no diálogo Igreja/Estado e se sedimentou uma estratégia política de instrumentalização do religioso, atrofiaram-se as possibilidades de participação católica no novo projeto político e cultural (SEMEDO, 2015).

Na fase da Agenda da Transformação (2001-2016), o Catolicismo viu sendo criadas condições jurídicas/formais que lhe permitem perspectivar as suas ações sociais sobre outras bases. O Acordo Jurídico entre a Santa Sé e a República de Cabo Verde, de 2013, e a nova lei de Liberdade de Religião e Culto, de 2014, são instrumentos estratégicos na medida que fizeram dos organismos religiosos católicos, mas não só instituições parceiras/cooperantes do Estado. Todavia, a participação no processo de transformação da sociedade foi perspectivada de forma reativa, esperando-se que os organismos religiosos resolvam problemas sociais já gerados e para os quais as outras esferas sociais não parecem oferecer soluções.

Na medida que no contexto pós 11 de setembro de 2001 despontou-se uma estratégia política que visou à promoção do papel social das Igrejas e à instrumentalização diplomática da universalidade da identidade cristã, as razões governamentais da nova política religiosa cabo-verdiana implicaram, de forma direta, o redesenho da relação entre o catolicismo e a cultura.

Todavia, na fase atual da Agenda da Prosperidade para Todos, iniciada em 2016, aparecem agregadas, no espaço público, todas as correntes humanísticas presentes na nossa história. Devotos do republicanismo, do nacionalismo, do

africanismo, do europeísmo, do cristianismo, da maçonaria, da espiritualidade e, mais recentemente, do regionalismo, disputam a prevalência dentro do campo das definições identitárias, com velhas e novas armas.

A razão governamental das atuais estruturas governativas, estribada essencialmente num pragmatismo economicista, não consegue propor-se como um conjunto de ideias coerentes, nem articular ou dispor das propostas das outras forças sociais. Por exemplo, em relação ao catolicismo denota-se uma menor coordenação entre as estruturas públicas e as eclesiais, com momentos de diálogo consonantes (como, por exemplo, relativamente à questão da preservação do património material histórico com vistas à promoção do turismo religioso), outros de diálogos dissonantes (relativamente à questão da família, do gênero e das festas religiosas) e de diálogos não assumidos (relativamente à questão do ensino da disciplina religião e moral nas escolas públicas).

Por sua vez, marcados por estes acontecimentos, os bispados do século XXI priorizaram a problematização do sentido da fé de uma comunidade massivamente católica. Deixaram de eleger como desafio primordial a questão de liberdade social e política, em detrimento da questão da liberdade pessoal, subjetivamente objetivada (SEMEDO, 2017), estratégia que dá corpo a uma nova fase da caboverdianização da Igreja Católica iniciada em 1975.

Em termos físico/espaciais, a segunda década do século XXI tem sido de uma profunda reordenação da presença física da Igreja no espaço arquipelágico, não somente pela subdivisão da Diocese de Santiago, como pela criação de novas paróquias nas ilhas do sul e do norte, e pela implementação de um novo modelo de governança paroquial.

Ao nível da pastoral, a tendência tem sido de contínuo enraizamento cultural. O destaque vai para a entrada da problemática da religiosidade popular na agenda eclesial como uma estratégia de ordenamento da vivência espiritual e de produção de uma determinada subjetividade católica, que visa conhecer as crenças mais profundas e enraizadas da população, reorientá-las segundo os cânones oficiais e, com isso, enfrentar os fenômenos da propagação de novas denominações e seitas e movimentos religiosos. Ganha relevância por isso que, enquanto Madonna, em julho de 2019, expõe globalmente num vídeo sobre o batuque que os tambores foram proibidos pela Igreja, o Núncio Apostólico e Embaixador da Santa Sé em Cabo Verde, em agosto de 2019, visita a Capela da Tabanca de S. João Batista de Achada Grande Frente, na cidade da Praia.

É significativo que, subjacente a essa nova orientação acerca da religiosidade popular, reemerja a problemática de fundo cultural e institucional: a delimitação das fronteiras entre o catolicismo institucional e a devoção popular. Hoje, as estruturas e os organismos católicos reconhecem que a fé institucionalizada é um produto histórico tanto quanto a fé não institucionalizada e que ambos moldaram

a cultura, a Igreja e a sociedade cabo-verdiana em tempos específicos, na mesma medida que foram moldados por estes.

Deste modo, na forma como os agentes religiosos lidarão com os limites da doutrina e na maneira como os populares entenderão a incursão da religião oficial na esfera de sua experiência religiosa, na qual eles experimentam uma liberdade consolidada ao longo dos séculos, residem os principais limites desta estratégia regulatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo coevo do catolicismo com a cultura reveste-se de uma aura que evoca o passado colonial; entretanto, o enfoque científico com predominância no passado é um mecanismo por meio do qual o saber produzido cumpre os propósitos do poder político em relação a matéria religiosa, negando a produção de novos sentidos e de novas possibilidades de atualização.

Evidências indicam que a secularização societal não fez da religião um assunto do passado em Cabo Verde. Pelo contrário, as estruturas do Catolicismo veem-se no epicentro das batalhas contra o «governo da individualização», vale dizer, das lutas contra a sujeição, contra as formas de subjetivação e de submissão (FOUCAULT, 2008). Vivenciamos um período de afirmação de múltiplas estéticas de existência e das várias propostas de sentido de vida, associados às culturas do consumo, do empreendedorismo e da competição, da afirmação da diferença, da diversão, e da espiritualidade emotiva e individualizada.

A luta em torno do estatuto do indivíduo, o combate a todas as formas de poder que fazem do indivíduo sujeito, tornam ainda mais problemático o estatuto de interlocutor privilegiado que o Estado confere à Igreja Católica em seu projeto de edificação de uma moral cidadã embebida em valores religiosos. Muito se tem falado acerca da laicidade do Estado por causa da prioridade que este confere ao catolicismo sem se considerar, como Habermas propõe, que o senso comum democrático permanece osmoticamente aberto à religião e à ciência, sem, contudo, renunciar à sua independência (HABERMAS, 2003, p. 105).

Constata-se que as evocações do papel tradicional do catolicismo na sociedade e cultura cabo-verdiana ainda encontram ecos tanto na esfera do poder político como na esfera do poder eclesiástico católico. A implantação da disciplina Moral e Religião Católica nas escolas públicas é evidência disso.

Entretanto, os choques entre a estética da existência cristã/católica e as outras estéticas de existência presentes no espaço social cabo-verdiano, a promoção do sentido de pertença como compromisso, a assunção plena da fé e a valorização do *ethos* cabo-verdiano como estratégias de consolidação do Catolicismo nos tempos atuais, o projeto reativo do Estado, que encontra na educação religiosa uma

possível solução para a anomia social, convida a intelectualidade cabo-verdiana a questionar se a implantação desta nova disciplina implica um retorno ao passado e se trata de um mecanismo de silenciamento, apagamento e/ou enquadramento regulado dos marcadores sociais da diferença religiosa no âmbito dos processos de construção e manutenção de identidades e ideologias nacionais.

Essa intelectualidade teria considerar que no contexto secularizante em que vivemos o catolicismo ainda é a força religiosa configuradora da realidade social, o que seria paradoxal, ou admitir que o projeto secularizante da cultura que acompanhou a evolução do sistema político em Cabo Verde, do qual foram os primeiros agentes, revelou-se complexo, reabrindo portas que não julgavam possíveis.

Assim como no passado, é tentador que essa intelectualidade, com desdém, veja na remanescência e na reformulação católicas a prevalência da ignorância popular, a sua credence acrítica. Veriam na religiosidade apenas uma forma (errônea) de conhecer e explicar a realidade, em detrimento da sua dimensão emotiva e prática. Tendo como chave de leitura o conceito de ideologia, toda problematização que tome como objeto o religioso começa e termina na determinação do falso e do verdadeiro.

REFERÊNCIAS

ALVES, Marco. “Cristianismo e racionalidade política moderna em Michel Foucault”. **Revista Estudos Filosóficos** n. 17 – versão eletrônica. <http://www.ufsj.edu.br/revistaestudosfilosoficos>. DFIME – UFSJ - São João del-Rei-MG. p. 76-88, 2016.

BERGER, Peter. **O Dossel Sagrado**: elementos para uma teoria sociológica da religião. 5. ed., São Paulo: Paulus, 2004.

BERNAUER, James; CARRETTE, Jeremy R. **Michel Foucault and theology**. The politics of religious experience. Hampshire: Ashgate, 2004.

CARREIRA, António. **Formação e Extinção de uma Sociedade Escravocrata (1460 – 1878)**. 2. ed., Lisboa: Instituto Cabo-verdiano do Livro, 1983.

CARRETTE, Jeremy R. (Ed.). **Religion and culture by Foucault**. Manchester: Manchester University Press, 1999.

CARVALHO, Maria A. S. **A memória educativa recuperada no Cabo Verde Boletim**. Praia: Centro Cultural Português, 2006.

COHEN, Zelinda. **Os Filhos da Folha (Cabo Verde – séculos XV-XVIII)**. Praia: Spleen-Edições, 2007.

CORREIA E SILVA, António Leão. “A Sociedade Agrária. Gentes das águas: senhores, escravos e forros”. In: SANTOS, Maria Emília Madeira (Coord.), **História Geral de Cabo Verde**. v. II, 2. ed., p. 275-357. Lisboa: Instituto de Investigação Científica Tropical, Praia: Instituto Nacional de Investigação Cultural, 2001.

GOMES DOS ANJOS, José Carlos. **Intelectuais, Literatura e Poder em Cabo Verde. Lutas de Definição da Identidade Nacional**. Porto Alegre (Brasil): UFRGS/IFCH – Praia (Cabo Verde): INIPC, 2002.

EISENSTADT, S.N. **Fundamentalismo e Modernidade: Heterodoxias, Utopismo e Jacobinismo na Constituição dos Movimentos Fundamentalistas**. Oeiras: Celta Editora, 1997.

ELIADE, Mircea. **O Sagrado e o Profano: a essência das religiões**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FERNANDES, Gabriel. **A diluição da África: Uma interpretação da Saga identitária cabo-verdiana no panorama político (pós)colonial**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 26. ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.

HABERMAS, Jürgen. **The future of human nature**. Cambridge: Polity Press, 2003.

LOPES FILHO, João. **Ilha de São Nicolau. Formação da Sociedade e Mudança Cultural (II Vol.)**. Cabo Verde: Secretaria Geral do Ministério da Educação, 1996.

_____. **Introdução à Cultura Cabo-verdiana**. Praia: ISE, 2003.

MASCARENHAS, Sandra. **Da rotunda a Santa Catarina – por uma abordagem das sublevações nacionais à luz do republicanismo**. Praia: IPC, 2014.

MENDES, Arlindo. **Ritual de “apanha de espírito» em Santiago de Cabo Verde**. Praia, Livraria Pedro Cardoso, 2018.

MONIZ, Elias Alfama Vaz. **Africanidades e Europeísmos: peijas culturais e educacionais em Cabo Verde**. Praia: Instituto da Biblioteca e do Livro, 2009.

NEVES, Baltazar Soares. **O seminário-liceu de S. Nicolau. Contributo para a história do ensino em Cabo Verde**. Porto: Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, Coleção: e-books, 2008.

PARSONS, Elsie Clews. **Folclore do Arquipélago de Cabo Verde**. Lisboa: Agência-Geral do Ultramar, 1968.

PEREIRA, Ana Mafalda. **Subsídios para a História da Educação em Cabo Verde: Organização e Funcionamento do Sector dos Primórdios à Primeira República Portuguesa**. Praia: Instituto do Arquivo Histórico Nacional, 2010.

PEREIRA, Eduardo. **Política e Cultura: As Revoltas dos Engenhos (1822), de Achada Falcão (1841) e de Ribeirão Manuel (1910)**. Praia: INCV, 2014.

ROMANO, Luís. **Cabo Verde – Renascença de uma Civilização no Atlântico Médio**. 2. ed., Lisboa: Edições Ocidente, 1970.

SANTOS, Maria Emília Madeira; SOARES, Maria João (2001). “Igreja, Missionação e Sociedade”. In: SANTOS, Maria Emília Madeira (Coord.), **História Geral de Cabo Verde**. v. II, 2. ed., p. 359-508. Lisboa: Instituto de Investigação Científica Tropical, Praia: Instituto Nacional de Investigação Cultural.

SEMEDO, Adilson. **Religião e Cultura. A Influência da Religião Católica na Reprodução da Dominação Masculina em Cabo Verde**. Porto: Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto. Coleção e-books, 2009.

_____. **Religião e Política em Cabo Verde: Os Posicionamentos Públicos do Governo da Diocese perante as Mudanças Políticas (1975 – 2001)**. Praia: Editorial Sotavento, 2015.

_____. “As Reestruturações do Sentido de Pertença à Igreja Católica nos Bispados de D. José Colaço, D. Paulino Évora e D. Arlindo Furtado: Adaptação ou Resistência às Mudanças Políticas e Culturais em Cabo Verde?”. In: **pragMATIZES, Revista Latino-Americana de Estudos de Cultura**, Ano VII, n. 13, abr./set./2017, Niterói, RJ, p. 145-158, 2017.

TOLENTINO, André Corsino. **Universidade e Transformação Social nos Pequenos Estados em Desenvolvimento: O Caso de Cabo Verde (2ª ed.)**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

VALÉRIO, Mairon. “Foucault pensando a religião”. **Mneme Revista de Humanidades. Publicação do Departamento de História e Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. v. 5. n. 10, Sérico, 2014.

VASCHETTO, Bernardo. **Ilhas de Cabo Verde: Origem do povo caboverdiano e da diocese de Santiago de Cabo Verde**. Boston: Edição Farol, 1987.

POLÍTICAS, PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DE INFORMAÇÃO NO SUL GLOBAL: UM PROJETO PARA PRESERVAR OS ARQUIVOS NA GUINÉ-BISSAU

Shirley Carvalhêdo Franco

Universidade de Brasília – UnB

INTRODUÇÃO

A gestão dos arquivos, no entanto, constitui um aspecto significativo da experiência da humanidade na vida civilizada; sem esses arquivos, de fato, a história do nosso passado não poderia ser contada. Ernest Posner, 1972.¹

Já na Idade Pré-Clássica, 4º milênio a.C., e na esteira da cultura das águas dos rios Nilo, Tigre e Eufrates, os arquivos eram produzidos com a finalidade de comprovar e administrar:

1. Os direitos ligados à terra (talvez, dessa época, tenha surgido o embrião das certidões de posse das terras.); 2. As evidências das ações administrativas passadas; 3. Transações financeiras e outras contabilidades comprovando os domínios territoriais e seus recursos, a exemplo dos documentos do palácio e do templo; 4. A administração dos domínios e recursos indiretos de uma autoridade; 5. A quantidade de pessoas para se ter controle sobre esse grupo no que dizia respeito ao serviço militar, trabalho escravo, pagamento de capitais e imposto pessoal; 6. Os documentos ditos 'notariais' dos organismos estatais ou pessoas autorizadas do Estado para salvaguardar transações de negócios privados entre indivíduos. (POSNER, 1972, tradução nossa).

Em 343 d.C., Demóstenes se referia a seus documentos que estavam dentro do arquivo - *metroon* ou Mãe dos Deuses, em Agora, Atenas -, o qual tinha um acervo mais complexo:

¹ *The keeping of archives, nevertheless, constitutes a significant aspect of mankind's experience in organized living; without these archives, in fact, the story of our past could not be told.*

Leis e decretos da Assembléa Geral; Minutas das reuniões do Conselho e Assembléa Geral; Documentos de gestão das Relações Exteriores; Documentos financeiros e orçamentários de supervisão do Conselho; Documentos sobre julgamentos públicos, como o de Sócrates; Contratos de Estado com indivíduos públicos. (POSNER, 1972, tradução nossa).

Como consequência natural da necessidade humana de documentar e preservar, os arquivos (fontes primárias), de acordo com Schellenberg (1975)², considerado como um dos autores clássicos da Arquivologia, seriam:

Todos os livros, papéis, mapas, fotografias ou outros materiais documentais, independentemente de sua forma física ou características, produzido ou recebido por qualquer instituição pública ou privada em decorrência de sua obrigação legal ou em conexão com a transação de seu negócio; preservado ou apropriado para a preservação por essa instituição ou seu sucessor legítimo, como evidência de suas funções, políticas, decisões, procedimentos, operações, outras atividades ou em decorrência do valor informativo dos dados que contém. (SCHELLENBERG, 1975, p. 16, tradução nossa)

Numa perspectiva mais contemporânea, o Conselho Internacional de Arquivos (ICA)³ assevera que os arquivos:

[...] constituem a memória das nações e das sociedades, moldam sua identidade e são uma pedra angular da sociedade da informação. Ao fornecer evidências de ações e transações humanas, os arquivos corroboram com a administração e fundamentam os direitos dos indivíduos, organizações e estados. Ao garantir aos cidadãos o direito de acesso à informação oficial e ao conhecimento de sua história, os arquivos tornam-se fundamentais para a identidade, democracia, responsabilidade e boa governança. (ICA, 1996, tradução nossa)

A propósito, sobre a “construção da memória moderna” e sua relação com os arquivos e poder, Schwartz e Cook (2002, p. 1), em seu artigo, tecem uma observação interessante: “Em conjunto: “arquivos, documentos e poder” fazem

² Como um dos mais influentes teóricos da Arquivologia, Theodore Roosevelt Schellenberg, de pais russos, nasceu em Kansas, Estados Unidos, em 1903, tendo falecido em 1970. Foi diretor do Arquivo Nacional norte-americano de 1950 a 1962. Em 1960, Schellenberg visitou o Brasil quando escreveu *Problemas Arquivísticos do Governo Brasileiro*.

³ International Council on Archives (ICA).

uma *troika* improvável: o que arquivos velhos e empoeirados, armazenados em cofres longínquos têm a ver com poder?”⁴ Uma indagação a qual entendemos que a resposta residiria no fato de que os arquivos como fontes do poder⁵ são instrumentos atemporais, os quais podem ser utilizados como “armas” para culpabilizar, incriminar, para revelar, ou “escudo” para velar, para cancelar e endossar privilégios, comprovar salvo conduto ou estender proteção a outrem...⁶

A ampliação contemporânea⁷ da definição daquilo que se considera como documento de arquivo – páginas pessoais na mídia social *facebook*, *Twitter*, *Instagram* ou mesmo as informações nos serviços de mensagens eletrônicos como *WhatsApp*, utilizados como fontes de prova no âmbito jurídico no Brasil – não apenas comprovam como reforçam a *troika* citada por Schwartz e Cook. Talvez, por essa relação dos arquivos com o poder, essas fontes sejam alvos constantes de ataques diretos ou indiretos: a ausência de gestão, o descaso e, às vezes, o abandono completo dos acervos documentais, a ausência de recursos destinados para fins de preservação da memória, ou até mesmo as constantes tentativas de sua destruição podem ser considerados alguns dos exemplos de ação dolosa.

Além desses riscos diretos e indiretos, sendo os arquivos “lugares de memória socialmente instituídos e legitimados para preservação dos materiais da memória nacional, ‘chaves’ da memória coletiva dos povos” se constituem em sítios “vulneráveis a aspectos econômicos, à racionalidade administrativa, à inovação tecnológica e à disputa ideológica que muitas vezes colocam em risco sua própria existência” (OLIVEIRA; RODRIGUES; CASTRO, 2017, p. 90)

Diante dos intermináveis exemplos na história de desastres naturais e causados pelos homens no que diz respeito à destruição dos arquivos, a UNESCO criou em 1992 o Programa *Memória do Mundo*⁸ como forma de disseminar mundialmente a necessidade urgente de proteção do patrimônio documental. Segundo relatou-se nas *Directrices para la Salvaguardia del Patrimonio Documental*⁹,

⁴ *Yet, collectively, “archives” records and power” makes an unlikely troika: what have old, dusty archives, stored away in secure vaults, got to do with power?*

⁵ Referência à obra de Alberch Fugueras, R; Cruz Mundet, J. R. *Archives! los documentos el poder, el poder de los documentos*. Madrid: Alianza Editorial, 1999.

⁶ Em nossos estudos sempre buscamos alertar para esse paradoxo existente tanto na essência quanto na trajetória dos arquivos em qualquer sociedade. Ver mais em: FRANCO, Shirley C. *Sobrevivendo ao mito da destruição total*. Os arquivos da Guerrilha do Araguaia. Curitiba: Appris, 2014.

⁷ IV Congreso ISKO España-Portugal (Barcelona, 11-12 Julio de 2019). *A destruição e a sobrevivência dos documentos de arquivo e seus impactos na escrita da História*, 2019. (Congresso).

⁸ Disponível em: <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/memory-of-the-world/register/>. Acesso em: 13 dez. 2019.

⁹ Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000105132_spa. Acesso em: 13 dez. 2019.

os arquivos têm sido amplamente destruídos por atos de guerra, a exemplo do ocorrido em Alexandria, Constantinopla, Varsóvia, Florença, Bucareste, São Petersburgo, Sarajevo... Entretanto, ainda é desconhecida uma lista geral dos locais em que houve uma maciça perda dos arquivos por motivos de guerra.

Na esteira dos relatórios produzidos sobre a destruição dos arquivos, o Conselho Internacional de Arquivos (ICA)¹⁰ produziu em 1996 um extenso documento apresentando 24 casos de arquivos destruídos e reconstituídos ao redor do globo.

No mundo contemporâneo, a “disputa ideológica” em muitos casos, como veremos a seguir, torna-se o principal fator desencadeador para “apagamento dos traços do adversário declarado”, sobretudo porque nessa “luta” se faz presente um “forte caráter político” (PACHECO, 2017, p. 5).

Quanto aos exemplos anteriores, a saber, os de Sarajevo, Sukhumi e Lyon, eles mostram claramente que ideologias e ideias políticas ainda podem motivar as pessoas a lutarem com documentos e livros antigos, como se esses fossem oponentes vivos, feitos de carne e osso. [...] Temos também outras provas de que a história dos arquivos, especialmente em tempos turbulentos, é um assunto fascinante que lança luz sobre o modo como as pessoas de um determinado tempo pensavam e agiam, sobre o quanto seus pensamentos e ações eram produto de uma crença sincera, ignorância, medo, indiferença, negligência de responsabilidade, hipocrisia, carreirismo ou inteligência e bravura genuína. Uma mistura complicada de sentimentos humanos naturais e os típicos de uma época histórica específica. (FILIPPOV; SABATÉ, 2017, p.11, tradução nossa).¹¹

Portanto, se no bojo dos arquivos estão presentes tanto os elementos de construção “memória”, “preservação”, “história”, “fragmentos do passado” quanto os de desconstrução “destruição”, a “antimemória”, o “apagamento” e o “esquecimento”, a preservação dessas fontes primárias é um constante desafio para os indivíduos.

¹⁰ INTERNATIONAL COUNCIL ON ARCHIVES. Memory of the World at Risk. Archives Destroyed, Archives Reconstituted. Paris, 1996.

¹¹ *As for the preceding examples, namely those of Sarajevo, Sukhumi, and Lyon, they clearly show that ideological and political ideas can still motivate people to fight with old-time documents and books as if they were living opponents made of flesh and blood. [...] We have also further proof that the history of archives, especially in turbulent times, is a fascinating subject that sheds light on the way people back in time thought and acted, on how much their thoughts and actions were the product of sincere belief, ignorance, fear, indifference, neglect of responsibility, hypocrisy, careerism or intelligence and genuine bravery. A complicated blend of eternal human feelings and those typical of a particular historical epoch.*

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 A *Antimemória* e a Destruição dos Arquivos

Pacheco (2018, p. 8) apresenta em seu trabalho diversos exemplos de destruição de documentos sob o título de *antimemória*. Segundo o autor, a *antimemória* seria uma espécie de “componente da história” ou uma volição natural dos indivíduos de manipular, moldar, debulhar, filtrar a história, com o propósito de criar para o coletivo uma espécie de memória controlada.

Pacheco (2017, p. 3) menciona que na Mesopotâmia, há 55 séculos, os primeiros livros da Suméria, já preservados naquela época pelo seu valor de evidência, foram alvos de destruição. No Egito, o faraó Akhenaton (reinado de 1353-1336 a.C) “promoveu a destruição de textos sagrados, como forma de consolidar sua religião”. Tempos depois, na Grécia, os “poemas de Sócrates” teriam sido queimados por Platão “na defesa da sua República ideal”; sendo também destruído “o Tratado dos Deuses de Protágoras”.

Quanto à Ásia, Pacheco discorre sobre o caso da China, quando o Imperador Shi Huandi, aproximadamente em 210 a. C., determinou a destruição de todos os materiais que não fizessem apologia ao seu regime, incluindo os escritos de Confúcio. Sobre a América do Sul, o autor discorre sobre o caso de Tezcoco, no México, quando o Frei espanhol Juan de Zumárraga queimou “todos os escritos e ídolos dos Maias” com a pretensão de “apagar o passado e dar lugar a uma nova etapa”.

Pacheco ainda relembra o caso específico em que foram destruídos não apenas arquivos, mas vidas humanas, quando Joseph Goebbels proferiu em seu discurso na Alemanha, ao erigir uma fogueira para queimar os documentos dos judeus e seus pertences: ‘o passado recente parece nas chamas; os novos tempos renascem dessas chamas que se queimam nos nossos corações’ (BAÉZ, ano apud PACHECO, 2018, p. 7).

Em quase todos os casos lembrados pelo autor enquanto ação de *antimemória*, o cerne motivador para a destruição desses arquivos era o fator político. Sobretudo em casos de transição de regime ou política, os arquivos se tornam alvos fáceis de destruição, como no caso verificado a seguir, objeto de estudo deste artigo.

1.2 Os Arquivos, a Questão Política e o Perigo da Destruição

Queimem tudo! Queimem tudo, agora! (...)
Queimem tudo, queimem todos os arquivos;

os documentos nas gavetas! (ARGO, 2012)¹²

Atualmente, na Guiné-Bissau, país do oeste africano, os arquivos correm grande perigo devido à constante situação política de instabilidade, a qual se instalou e se arrasta desde sua independência. De acordo com o site do Banco Mundial¹³, Guiné-Bissau, que conta com 1,8 milhões de habitantes, ainda é considerado “um dos países mais pobres e frágeis do mundo”. O país, cuja capital é Bissau, e faz fronteira com Senegal e a Guiné-Conacri, ainda sofre com problemas de instabilidade política desde 1974, ano de sua independência. Até o presente momento houve “quatro golpes de estado bem-sucedidos e outros 16 golpes tentados”.¹⁴ Ainda, segundo a organização *African Centre for the Constructive Resolutions of Dispute* (ACCORD),

as raízes da instabilidade política e social teriam fundamentos em fatores estruturais comuns à maioria dos países pós-coloniais: uma economia subdesenvolvida, dependência excessiva de ajuda externa e das expertises coloniais, elites fracionadas e faccionadas, um exército pretoriano que serve interesses pessoais e déficits gerais de governança. (ACCORD, 2019, tradução nossa)¹⁵

No ano de 2019, ocorreram, em 10 de março, as eleições para os membros da Assembleia Legislativa; as eleições presidenciais ocorreram no dia 26 de novembro, o primeiro turno, e no dia 29 de dezembro o segundo.¹⁶ Um histórico

¹² Diálogo entre os personagens do filme *Argo* (2012), Colonel Charles W. Scot (Matthew Glave): “Just burn everything! Burn everything, now!” e William J. Daugherty (Jamie McShane): All right! Burn everything, all the files, files cabinets, safe! Esse mesmo diálogo também foi utilizado no artigo FRANCO, Shirley C.; RODRIGUES, Georgete Medleg. *A Destruição e a Sobrevivência dos Documentos de Arquivo e seus Impactos na Escrita da História*. In 14º Congreso ISKO España, 4º ISKO España-Portugal, Barcelona, 10 al 11 de Julio de 2019.

¹³ World Bank. Guiné-Bissau: aspectos gerais. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/guineabissau/overview>. Acesso em: 13 out. 2019.

¹⁴ idem.

¹⁵ *structural factors common to most post-colonial African states: an underdeveloped economy, overdependence on foreign aid and former colonial masters, fractionalised and factionalised elites, a praetorian army serving personal interests, and general governance deficits*. ODIGIE, Brown. ECOWAS's efforts at resolving Guinea-Bissau's protracted political crisis, 2015-2019. ACCORD, 2019, Disponível em: <https://www.acCORD.org.za/conflict-trends/ecowass-efforts-at-resolving-guinea-bissaus-protracted-political-crisis-2015-2019/>. Acesso em: 14 out. 2019.

¹⁶ Umaro Sissocó Embaló, (USE) do MADEM-15. No segundo turno, venceu o candidato do Madem-15, Umaro Sissocó Embaló com 53% sob o candidato do PAIGC, Domingos Simões Pereira, que obteve 46% dos votos. No entanto, não aceitando os resultados das urnas, o candidato DSP solicitou revisão da votação, a ser julgada pelo Superior Tribunal de Justiça do país.

sobre o processo das primeiras eleições legislativas e presidenciais em 1994, também conhecido como “segunda transição”, foi narrado na coletânea *Transição Democrática na Guiné-Bissau*¹⁷, material produzido pelo professor guineense, Dr. Carlos Cardoso¹⁸, e pelo professor alemão, Dr. Johannes Augel¹⁹. A presente coletânea, obra detalhada, portanto, propícia e extensa, também demonstra que a atual situação, tanto econômica quanto social do país no período corrente guarda grandes similaridades com aquele cenário descrito pelos professores sobre aquelas eleições, realizadas em 1994:

o novo governo, que será formado pelo antigo e recém eleito novo presidente da República [...] terá que enfrentar os resultados [...] da má gestão e os escombros de uma situação socioeconômica que só se pode qualificar de desoladora [...] Será urgente integrar uma política nacional coerente os problemas do desemprego e do trabalho, saúde, alimentação, educação, moradia [...] Os funcionários públicos, despedidos do serviço público ineficiente e superlotado, procuram seu sustento no ‘setor informal’. A pobreza cresce a olhos vistos. [...] Mesmo aqueles que vêm claramente que nenhum governo poderá resolver a curto prazo os problemas estruturais do país, acalentam esperanças e otimismo que uma renovação da sociedade seja possível (AUGEL; CARDOSO, 1996, p. 75).

É nesse ambiente pleno de tensões sociais, num período de transição política, nesses “momentos de crise, de indecisões e até de ruptura de valores”, como menciona Cardoso (1996), que se faz necessário pensar sobre a existência, a segurança e o perigo de destruição dos documentos do poder. Nesse período que se iniciam as campanhas dos candidatos à eleição presidencial na Guiné-Bissau é urgente lembrar que o “direito à informação, à troca de ideias e à discussão constituem um dos pilares essenciais da democracia” (AUGEL; CARDOSO, 1996, p. 163).

Essa outra transição política se constitui como chave não apenas para falarmos da existência e preservação dos arquivos da Guiné-Bissau, como para o iminente perigo do “apagamento” ou antimemória dos documentos do governo

¹⁷ AUGEL, Johanees; CARDOSO, Carlos. *Transição Democrática na Guiné-Bissau*. Instituto Nacional de estudos e Pesquisa (INEP). 1996, p. 264.

¹⁸ Informações retiradas da coletânea: Carlos Cardoso é doutor em Filosofia pela Universidade Friedrich Schiller, de Jena/Alemanha, é mestre em Antropologia Social pela Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais (EHESS), Paris, co-fundador e investigador permanente do INEP desde 1984.

¹⁹ Informações retiradas da coletânea: Johannes Augel é sociólogo e historiador, doutor em História Econômica e Social pela Universidade de Bonn, professor de Sociologia do Desenvolvimento da Universidade de Bielefeld/Alemanha e investigador do INEP.

passado. Há hoje um Arquivo Nacional na Guiné-Bissau? Se não existe no país uma legislação ou política nacional dos arquivos nem tampouco uma lei de acesso à informação, ainda não há um Arquivo Nacional! Até o presente ano ainda não há uma política para recolher os documentos desse governo que se finda em novembro próximo. Os arquivos históricos desse período, alocados nos gabinetes, correm riscos de uma eliminação sem parâmetros ou instrumento técnico e legal de amparo.

2 PROCESSO METODOLÓGICO

2.1 O INEP e seus Arquivos

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) foi fundado em 1984, tendo como objetivo precípua o incentivo ao desenvolvimento de pesquisas relacionadas às Ciências Sociais e Naturais. *O Arquivo Histórico Nacional de Guiné-Bissau* alocado no INEP, custodiador dos documentos coloniais e históricos do país, é a instituição mais próxima daquilo que poderia ser pensado como um Arquivo Nacional. No entanto, para que o *Arquivo Histórico Nacional* seja considerado um arquivo nacional é necessário elaborar uma política nacional de arquivos e uma legislação de arquivo que assegure a preservação desses materiais.

O Conselho Internacional de Arquivos (ICA)²⁰, instituição criada em 1948, iniciou em 2012 um programa de apoio específico para a preservação dos arquivos na África, *Africa programme*²¹, visando apoiar:

o desenvolvimento da capacidade de gestão de arquivos na África; as necessidades dos arquivistas e gestores de arquivos na África; objetivos específicos e prioridades do ICA na África; possibilitar educação em arquivos. (ICA, 2012, tradução nossa).²²

Portanto, a metodologia adotada será exploratória e descrita, na medida em que for elaborado um projeto de captação de recursos a ser submetido em 2020 ao *Fundo Internacional para Desenvolvimento dos Arquivos* (FIDA), um Fundo do ICA específico para gestão de arquivos voltado aos países africanos.

A elaboração deste projeto é facilitada devido a existência de um formulário com 22 quadros que devem ser respondidos pelos responsáveis do projeto, ou, no

²⁰ Disponível em: <https://www.ica.org/en>. Acesso em: 10 out. 2019.

²¹ Disponível em: <https://www.ica.org/en/our-professional-programme/africa-programme>. Acesso em: 10 out. 2019.

²² *the development of record-keeping capacity in Africa, the needs of African archivists and records managers; ICA strategic objectives and priorities, and the delivery of archival education.*

caso, responsáveis pelos arquivos. Dentre as questões a serem respondidas, o(a) solicitante deve responder sobre as condições materiais e físicas do arquivo, o estado de salvaguarda e preservação do material histórico, resultados pretendidos, justificativa do projeto, bem como um detalhamento sobre os custos envolvidos. A data limite para apresentação do projeto será no final de setembro de 2020.

O passo inicial será identificar os idealizados do INEP e produzir um estudo escrito sobre as bases históricas, uma vez que não há, até o presente momento, uma obra contendo versão completa sobre a história e trajetória dessa instituição.

Figura 1 - Fachada dos Arquivos Históricos Nacionais do INEP, Guiné-Bissau, Bissau



Fonte: Foto de Shirley Carvalhêdo Franco, 2019.

Figura 2 - Acervo Documental do INEP, Guiné-Bissau, Bissau



Fonte: Foto de Shirley Carvalhêdo Franco, 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após quase quatro anos residindo em Taipé²³, Taiwan²⁴, mudamos para Bissau, em 04 de março de 2019, exatamente no final de semana das eleições, momento em que seriam escolhidos os membros da Assembleia Nacional Legislativa, bem como o Primeiro-Ministro. Após um período de adaptação e estruturação do cotidiano familiar, e movida pelo ímpeto de arquivista de formação, tive a oportunidade de visitar o arquivo do INEP, considerado hoje como arquivo central.

²³ Coincidentemente, no ano que chegamos em Taipé, em 2015, também ocorreram eleições presidenciais. Pela primeira vez na história de Taiwan, Tsai Ing-wen, candidata do *Partido Democrático Progressista* (DPP), partido pró-independência da China, venceu um candidato, naquele momento, Eric Chu do Partido Nacionalista (KMT) ou Kuomintang Party. No dia 12 de janeiro de 2020 foram realizadas novas eleições presidenciais, sendo vencedora novamente a candidata Tsai Ing-wen, do *Partido Democrático Progressista* (DPP), com 57,2% dos votos, contra os 38,6% do candidato Han Kuo-yu, Partido Nacionalista (KMT).

²⁴ Localizado no leste asiático, Taiwan é habitado por 23 milhões de indivíduos, tem a mesma extensão territorial que a Guiné-Bissau; fica em terceiro lugar em reservas de divisas; o índice de desemprego é baixo; possui apenas três por cento de analfabetos funcionais e mais de 98% da população é alfabetizada. Taiwan possui relações diplomáticas com alguns países como Guatemala, Haiti, Honduras, Eswatini, 17 no total, enquanto com outros, como o Brasil, que a reconhece como província da China, tem apenas relações diplomáticas de fato.

Ciente da minha responsabilidade social de cidadã brasileira nesse país e instigada por uma colega, também professora da Faculdade de Ciência de Informação da Universidade de Brasília, a qual me enviou os documentos sobre o FIDA, fui impelida a dar início a uma grande saga nessa terra do *poilão*²⁵, em prol da preservação dos arquivos que representam as raízes deste país.

REFERÊNCIAS

AUGEL, Johanees; CARDOSO, Carlos. **Transição Democrática na Guiné-Bissau**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), p. 264, 1996.

COOK, Terry; SCHWARTZ, Joan M. Archives, records, and power: The Making of Modern Memory. **Archival Science**, v. 2, p. 1-19, 2002.

FILIPPOV, Igor; SABATÉ, Flocel. (eds.). **Identity and Loss of Historical Memory: The Destruction of Archives**. Peter Lang AG, Bern, Switzerland, 2017.

FRANCO, Shirley C.; RODRIGUES, Georgete Medleg. **A Destruição e a Sobrevivência dos Documentos de Arquivo e seus Impactos na Escrita da História**. In: 14^o Congreso ISKO España, 4^o ISKO España-Portugal, Barcelona, 10 al 11 de Julio de 2019.

INTERNATIONAL COUNCIL ON ARCHIVES (ICA). Memory of the World at Risk. Archives Destroyed, Archives Reconstituted. Paris, 1996.

_____. **What are archives**. Disponível em: <https://www.ica.org/en/mission-aim-and-objectives>. Acesso em: 16 jun. 2019.

ODIGIE, Brown. **ECOWAS's efforts at resolving Guinea-Bissau's protracted political crisis, 2015-2019**. *ACCORD*, 2019. Disponível em: <https://www.accord.org.za/conflict-trends/ecowass-efforts-at-resolving-guinea-bissaus-protracted-political-crisis-2015-2019/>. Acesso em: 14 out. 2019.

OLIVEIRA, E. B.; RODRIGUES, G. M.; CASTRO, R. M. A memória na ciência da informação: uma análise da produção científica brasileira. In: OLIVEIRA, Eliane Braga de; RODRIGUES, Georgete Medleg. (Org.). **Memória: Interfaces no campo da Informação**. 1ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília-EDUnB, 2017, v. 1, p. 79-110.

²⁵ Árvore de grande porte, considerada sagrada na Guiné-Bissau.

PACHECO, André P. Antimemória. In: FRANCO, José Eduardo (dir.). **Dicionário dos Antis**: a cultura portuguesa em negativo — Volume 2. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, p. 2149-2155, 2018.

POSNER, Ernst. **Archives in the Ancient World**. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1972.

SCHELLENBERG, T. R. **Modern archives**: Principles and techniques. Chicago: The University of Chicago Press, 1975.

MEMÓRIA SOCIAL DO QUILOMBO DO ROSA: O SENTIDO DO PASSADO NA LEGITIMAÇÃO DA LUTA CONTEMPORÂNEA PELOS DIREITOS ÉTNICOS

David Junior de Souza Silva

Universidade Federal do Amapá – UNIFAP

INTRODUÇÃO

A comunidade remanescente do Rosa localiza-se na zona rural do município de Macapá, estado do Amapá, distante 20km do centro da cidade. O Rosa iniciou, assim como muitas comunidades quilombolas no Amapá, o processo de reconhecimento quilombola e titulação territorial no início do século XXI, sendo a abertura do processo datada do ano 2003.

Hoje, 15 anos do início do processo, seu território ainda não foi titulado, por conta de muitas adversidades e obstáculos à titulação pelo caminho. O processo da comunidade encontra-se hoje parado na última etapa, chamada etapa da desintrusão, em que o INCRA, órgão responsável pela demarcação e titulação das regras quilombolas no Brasil, deve desapropriar e indenizar posseiros residentes no território da comunidade. Esta etapa está parada em razão da ausência de recursos federais para realizar a desintrusão e indenização dos posseiros.

Diante dos muitos obstáculos enfrentados para efetivação do direito ao território vividos pelo Rosa, e pelas comunidades quilombolas em geral – malgrado seja um direito constitucional, respaldado em acordos internacionais assinados pelo Brasil –, a garantia dos direitos étnicos quilombolas – tanto quanto os indígenas – só se efetiva com mobilização política intensa por parte das comunidades. Assim sendo, a ação do Rosa, no sentido da efetivação de seus direitos étnicos, tem sido, desde o início do período em questão, da natureza de uma mobilização sociopolítica, caracterizada por diferentes estratégias, desde a defesa direta do território contra invasores e violências, o acionamento administrativo das instâncias responsáveis pela regularização do direito quilombola, como INCRA, ao acionamento de instâncias jurídicas estatais, como Ministério Público Federal e Polícia Federal, formação de alianças com atores da sociedade civil e utilização de espaços públicos para denúncias, bem como elementos de luta simbólica, nos

quais a comunidade tem de responder às tentativas de desqualificação exercidas por adversários e buscar a legitimação de sua demanda.

Não sendo, pois, garantido ao Rosa acesso imediato aos seus direitos constitucionais, a efetivação de sua cidadania depende de uma mobilização política por parte da comunidade. O objetivo da pesquisa é interpretar o significado da memória social da comunidade na sua contemporânea mobilização por reconhecimento de sua cidadania. Busca-se, assim, interpretar o lugar do passado na construção do futuro da comunidade. Identifica-se, inicialmente, a memória como fonte do sentido para a defesa territorial e do modo de vida, e a memória como legitimação da luta.

A metodologia adotada foi a da etnografia junto à comunidade, mais precisamente a modalidade da “etnografia histórica” (SAHLINS, 1993), e sob o referencial teórico que explica as relações entre memória e espaço (RATTS, 1996; HALBWACHS, 1990), e que desenvolve as relações entre memória e poder (POLLAK, 1989, 1992).

Ao longo do texto, veremos diferentes elementos do passado, um mais longínquo, outros mais próximos, vivos na memória da comunidade, e dão o sentido, a força moral-subjetiva e a legitimação para a luta da comunidade.

1 MEMÓRIA COLETIVA: CONCEITO

1.1 Comunidade Afetiva: o Substrato da Memória Social

Neste artigo, uma primeira abordagem à memória social do quilombo do Rosa e sua relação com os desafios vividos pela comunidade ao longo dos seus 120 anos de história, utilizaremos inicialmente como referencial teórico os trabalhos de Maurice Halbwachs (1990) e Michael Pollak (1989, 1992).

Ao realizar a conceituação da memória coletiva, Halbwachs faz seu pensamento girar em torno de algumas categorias centrais, que podem passar desapercibidas pelo leitor, todavia identificáveis; são elas: comunidade afetiva, imagem de si, continuidade (e seu atributo: ‘apaziguante’, sua natureza: ‘ser desejada, buscada’ pelos seres humanos’), maneira de ser, imagem do meio exterior e consciência – e a relação de mútua constituição entre estas duas últimas.

O primeiro elemento que está na base da estruturação da memória social de um grupo : a comunidade afetiva, como substrato da relação de afinidade (que está na base da formação de grupos, famílias, sociedades).

¹ Grupo é a terminologia básica com que Halbwachs se refere às unidades sociais de análise, como famílias, instituições, e diferentes tipos de grupos. O autor não fala em comunidades, porém aplicaremos sua análise para estas, seguindo o caminho já iniciado por Alex Ratts (1996).

Para que nossa memória se auxilie com a dos outros, não basta que eles nos tragam seus depoimentos: é necessário ainda que ela não tenha cessado de concordar com suas memórias e que haja bastante pontos de contato entre uma e as outras para que a lembrança que nos recordam possa ser reconstruída sobre um fundamento comum. Não é suficiente reconstituir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para se obter uma lembrança. É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque eles passam incessantemente desses para aquele e reciprocamente, o que só é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade. (HALBWACHS, 1990, p. 34).

A comunidade afetiva, assim, é o fundamento comum que interliga as diferentes memórias individuais. A lembrança compartilhada, pois, é somente aquela formada por dados, noções e afetos presentes no espírito dos diferentes sujeitos do grupo, para que possam intercambiar-se reciprocamente, e, mais, para que haja condição de possibilidade da reciprocidade de lembranças, ou ainda, de reconhecimento mútuo das lembranças.

Para o caso do Rosa, a comunidade afetiva é formada pelos laços de parentesco e consanguinidade, que não existem sem remeter fortemente à ancestralidade familiar comum. Porém, esta comunidade afetiva tem um sentido forte igualmente da consciência de ser uma comunidade que está sendo sistematicamente alvo de violências, como um caso de racismo ambiental e tentativas de esbulho territorial, como as tentativas de grilagem e a presença de posseiros em suas terras, nos últimos anos.

Sua comunidade afetiva, todavia, é mormente marcada pelo sentido da perda. Um evento trágico, de dor imensurável, na história da comunidade marca o sentido de sua comunidade afetiva: o assassinato do patriarca da comunidade. A perda violenta e injusta de Benedito, para Geralda, sua esposa, e para seus filhos, marca uma forte emoção, presente até hoje, na vida comunitária. À comunidade não é um tabu falar da perda de seu pai. Não obstante, isto não é feito com frequência, e nunca sem muita emoção.

Nos filhos de Benedito e Geralda esta perda produziu uma forte união em torno de sua mãe e uma dedicação infinita à proteção desta. Esta assertiva é verificada em falas dos filhos do casal, como a dita por um deles: “aqui nós fazemos de tudo para blindar mamãe”, como se a presença da perda de seu pai colocasse os filhos do casal num cotidiano intranquilo, constantemente alerta à possibilidade de novas ameaças.

O sentido de defesa territorial dos filhos da matriarca confunde-se com o sentido de defesa de sua mãe. O sentido da defesa do Rosa para esta, é defender, por sua vez, a memória de sua mãe.

1.2 Memória e História

Definida internamente nesse conjunto de categorias que orbitam em torno da comunidade afetiva, Halbwachs define a memória coletiva diferenciando-a de história.

A memória coletiva se distingue da história pelo menos sob dois aspectos. É uma corrente de pensamento contínuo, de uma continuidade que nada tem de artificial, já que retém do passado somente, aquilo que ainda está vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que a mantém. Por definição, ela não ultrapassa os limites deste grupo. Quando um período deixa de interessar ao período seguinte, não é um mesmo grupo que esquece uma parte de seu passado; há, na realidade, dois grupos que se sucedem. (HALBWACHS, 1990, p. 81-2).

A memória social está intimamente ligada a uma sociedade, de tal forma que se muda algo da configuração social, os elementos do passado recortados e visibilizados pela memória social também mudam. Para o caso do Rosa, pela extensão temporal da pesquisa até o momento, de apenas um ano e meio, não se pôde mapear eventuais transformações de longo período na memória social da comunidade. Todavia, pode-se identificar as relações entre a memória coletiva e os desafios sociais vividos pela comunidade no presente.

Antes de prosseguirmos, devo enfatizar que não estou alheio à tradição teórica à qual pertence Halbwachs e nem às críticas, que consideramos muito pertinentes, a essa abordagem feitas por Michael Pollak:

Na abordagem durkheimiana, a ênfase é dada à força quase institucional, dessa memória coletiva, à duração, à continuidade e à estabilidade. Assim também Halbwachs, longe de ver nessa memória coletiva uma imposição, uma forma específica de dominação ou violência simbólica, acentua as funções positivas desempenhadas pela memória comum, a saber, de reforçar a coesão social, não pela coerção, mas pela adesão afetiva ao grupo, donde o termo que utiliza, de “comunidade afetiva”. (POLLAK, 1989, p. 3)

Estou ciente, portanto, das relações entre memória e poder, e como o poder estabelecido trabalha para impor a memória que lhe legitima e contribui para reproduzir seu poder, e apagar ou silenciar lembranças que sejam inconvenientes à sua reprodução.

Todavia, para o caso assinalado, de uma comunidade tradicional que não só tem, mas busca a coesão interna, busca erigida sobre um intenso afeto (o amor por Geralda e a comunhão dos irmãos entre si), e sobre preocupações comuns

compartilhadas, entre todos, a defesa de seu lar, entre os filhos, a defesa de sua mãe. No caso da comunidade em análise, não existe uma coerção em torno a compartilhar os mesmos valores e sentimentos; ao contrário, a existência destes precede qualquer coisa, e anda lado a lado com os laços sanguíneos, de parentesco e afinidade – não obstante, as fronteiras do grupo em relação ao exterior, e inclusive a outros ocupantes do território da comunidade, seja muito bem delimitada. Em suma, no interior da comunidade não há uma disputa por sua memória, não há diferentes narrativas disputando a hegemonia. O intenso afeto compartilhado e recíproco é o fundamento comum da memória.

Existe uma disputa da narrativa feita por N² e sua família, posseiros residentes na vila da comunidade; porém, esta é feita de fora da comunidade, uma vez que na definição das fronteiras do Rosa aquela família é exterior à comunidade. Às precauções metodológicas é fundamental acrescentar a asserção de Ratts sobre a natureza multidirecional e fragmentária da memória.

A memória é multidirecional, o que pode ser observado em micro processos de construção e de incidência: indivíduos com diversos pontos de vista e interesses, alterações na tradição, modos de comunicação oral e outros canais de transmissão; ênfases e esquecimentos. Não existe uma totalidade monolítica e os fragmentos podem ser articulados tanto pelo observado, como pelo observador. (RATTS, 1996, p. 5-6).

A articulação dos fragmentos da memória, no que consiste em geral o procedimento metodológico deste ramo de pesquisas, não é privilégio do pesquisador. Já é um trabalho realizado, menos ou mais sistematicamente, pelos moradores das comunidades. A pretensão de uma totalização completa deve ser deixada de lado, porque mesmo a reconstituição científica da memória de uma sociedade não poderá recuperá-la completamente. A totalidade monolítica não existe na realidade e não poderá existir no papel.

2 MEMÓRIA E IDENTIDADE

2.1 Identidade em Contextos Multiétnicos de Contato

Uma preocupação, mesmo inconsciente, com a identidade só se coloca no contato com o outro. Contextos pluriétnicos de intenso contato colocam situação singular para os arranjos identitários. Além das influências do contexto, território e memória incidem sobre a dimensão identitária da vida comunitária.

² Nome fictício.

A relação entre coletividade e espaço, em um contexto pluriétnico de intenso contato, não se resume aos limites visíveis das terras ocupadas. Se, como propõe George Marcus, a produção de identidades é “multilocalizada e dispersa”, mesmo quem trabalha numa pesquisa “localizada” pode observar esse processo por outro ângulo que não aquele da comunidade sólida e homogênea. Em pequenos grupos, numa área delimitada, onde se espera uma harmonia entre o grupo, a memória coletiva e o território, acontecem vários processos, às vezes conflituosos, de incidência do passado, construção da auto-representação e do território. (RATTS, 1996, p. 4).

Para o caso do Rosa, processos conflituosos, à medida que vêm ao primeiro plano na consciência da comunidade e demandam um estado de consciência específico, bem como uma configuração social determinada, com um conteúdo político específico e radicalmente novo na história do grupo, incidem na construção da autorrepresentação da comunidade e de seu território. Os processos conflituosos vividos pelo Rosa ativaram determinados elementos, antes em segundo plano, de sua identidade; exigiram uma nova relação com o espaço, antes de apropriação segundo um uso e sentido tradicionais, agora sendo acrescentado um sentido importante de defesa. As ameaças externas e violências sofridas e potenciais são os fatores que exigiram como resposta uma nova relação entre coletividade e espaço, sob pena de seu desaparecimento.

Nestes processos, o passado, nos termos da citação de Ratts, ou se se preferir, a memória, incide como principal elemento estruturante da identidade. Não se trata de uma escolha nem de uma estratégia; a comunidade se volta naturalmente para isto. Em momentos críticos como este emerge o ser mais íntimo do lugar; o caso do Rosa e de outras comunidades negras rurais, o ser remanescente de escravo, de par com a ancestralidade africana.

2.2 Distinções Temporais na Memória e Elementos Constitutivos do Território Negro

2.2.1 Tempo

Alex Ratts identifica e assinala certa recorrência de uma estruturação da memória da comunidade na categorização de tempos distintos: “Entre os Caetano existe uma distinção entre o passado recente e os primeiros tempos” (RATTS, 1996, p. 4). Para o caso do Rosa, esta distinção existe e a ela se agregam outras. O primeiro elemento desta estrutura é a África. Esta aparece como imagem da origem de todos.

Em seguida, o **tempo dos primeiros antepassados**, o tempo em que viveu Venina, que era tão antiga que “falava arrastado o africano ainda” (Erasmus,

filho da matriarca). Este é também o tempo do mocambo do C-riau, local de resistência à escravidão. E também é o tempo de Josino Valério, ancestral mais antigo da comunidade. O **tempo de Teófila**, sobre o qual poucas lembranças foram ainda ouvidas, porém, existe como tempo distinto.

Em seguida, há o **tempo de Maria Nazaré**. Mãe de Geralda, avó de seus filhos. Também é o tempo da construção da estrada de ferro. Por último, o **tempo presente**, abrangendo as duas primeiras décadas do século XXI, iniciado com a tentativa de depósito de rejeito de manganês nas terras do Rosa por uma mineradora. Este é o período de imposição de novos desafios ao Rosa, quando se intensificam, além do episódio narrado, as tentativas de esbulho territorial e violência sofridas pela comunidade. É o período do tempo recente, caracterizado pela mobilização política da comunidade em torno da defesa de si, seu território e seu modo de vida.

O tempo presente é caracterizado por esta mobilização política, que marca grande parte da vida contemporânea da comunidade e é diretriz para muitas decisões e condutas do seu cotidiano atual. Todavia, ela não se confunde com a identidade do Rosa. Seu movimento sociopolítico é uma estratégia de defesa territorial e não engloba tudo o que o Rosa é. Seu ser é muito mais amplo que isto.

Como fonte decisiva do sentido de identidade da comunidade, sua memória é formada por muitos outros elementos, a maior parte deles alheio a sentidos políticos ou de defesa territorial. Halbwachs tem uma explicação que dialoga com este fato:

(...) na memória, as similitudes passam, entretanto, para o primeiro plano. O grupo, no momento em que considera seu passado, sente acertadamente que permaneceu o mesmo e toma consciência de sua identidade através do tempo. (...). É então o tempo decorrido no curso do qual nada o modificou profundamente que ocupa maior espaço em sua memória. (HALBWACHS, 1990, p. 87).

Os períodos de continuidade são os que marcam mais intensamente a memória e a identidade da comunidade. A memória e o ser do Rosa não são sua mobilização política. A estratégia e ação política é somente uma parte da memória e da identidade da comunidade.

Neste tempo presente, uma nova territorialidade vem se incorporar à territorialidade do Rosa. Incorporar-se, não substituir, engendrando uma multiterritorialidade. É a territorialidade da decisão ativa de defender o território. Acontecimentos pontuais não conformam a identidade do grupo. Todavia, na reflexão de Halbwachs, há acontecimentos que, por sua magnitude ou qualidade, fazem nascer um “novo grupo” do grupo antigo.

Se o acontecimento pelo contrário, se a iniciativa de um ou de alguns de seus membros, ou enfim, se circunstâncias exteriores introduzissem na vida do grupo um novo elemento, incompatível com seu passado, um outro grupo nasceria, com uma memória própria, onde subsistiria apenas uma lembrança incompleta e confusa daquilo que precedeu esta crise. (HALBWACHS, 1990, p. 87-8).

Em termos geográficos, poder-se-ia dizer que não é um novo grupo, mas uma nova territorialidade que nasce. E, dados os vínculos entre memória, espaço e território, esta nova territorialidade tem influência sobre os elementos da memória que serão trazidos ao primeiro plano.

Para o caso do Rosa, a tentativa de depósito de rejeito de manganês pela mineradora e a morte violenta do patriarca, Benedito, são acontecimentos que levaram a comunidade à disposição de uma nova territorialidade. Aos elementos da memória da comunidade identificados ligam-se lembranças que portam efeitos de legitimação de sua mobilização pela efetivação de sua cidadania, lembranças tanto de momentos de luta e resistência como da ancestralidade africana.

2.2.2 Espaço

Alex Ratts indica que o percurso dos antepassados e o parentesco são elementos constitutivos do território negro para a comunidade de Conceição dos Caetano. “Quem deseja entender o território negro não pode se limitar ao desenho original de Conceição, e deve incluir esse território extenso que se fundamenta na memória, nos percursos dos antepassados” (RATTS, 1996, p. 22). Para o caso do Rosa, este percurso e este parentesco existem na lembrança. Uma lembrança afetuosa, porém não incorporada ao sentido de território contemporâneo da comunidade.

A lembrança, por exemplo, do mocambo, esconderijo dos escravos que conseguiam fugir do trabalho forçado na Fortaleza de São José. Na memória da comunidade, este mocambo aparece eivado de afeto, como o local onde seus antepassados se abrigaram para fugir da escravidão. Localizava-se nas matas do C-riaú, que à época eram bem mais fechadas, inacessíveis ao colonizador, possibilitando esconderijo seguro.

Os antepassados são sempre lembrados com afeto. Desde Josino Valério, fundador da comunidade, que conseguiu libertar-se da condição de escravo, viveu no mocambo do C-riaú, depois fundou o Rosa, até a mãe de Geralda, lembrada com carinho, e cujas lembranças suscitam momentos de risos, como quando ela “emprestou” parte de sua terra para construção de uma ferrovia, na expectativa de que, quando não usassem mais, devolveriam-lhe a terra.

Estas lembranças existem, marcadas por um intenso afeto, todavia pairando sobre elas uma resignação, tanto em relação ao passado e aos locais do passado, lembrados com amor, porém inacessíveis mais por terem ou desaparecido pela ação de outros ou apropriados por outrem; e tanto em relação aos parentes, que, sendo de outras comunidades, escolheram um destino diferente em relação ao Rosa. E um sentido básico desta noção de destino é a escolha pelo trabalho pelo seu território e a produção do sentido deste. É como se cada um e cada comunidade fosse responsável pelo trabalho de produção – o que inclui defesa – de seu território; e deste território produzido emanasse o sentido que diz o destino – e o ser identitário – de cada um. Não há discriminação, não há hierarquia. Mas há a consciência e aceitação tácita de destinos diferentes, e a certeza de que cada um é responsável por seu destino.

Os parentes nas outras comunidades são, no geral, lembrados com afeto. São sempre convidados para as festas. Isto vale também para alguns agregados que vivem em Macapá. Este afeto, apesar de real e constitutivo do modo de ser comunidade, que não pode passar sem ele, todavia, não tem desdobramentos territoriais. Ou seja, este afeto pelos parentes não incide sobre o sentido de território da comunidade, formado por aqueles que decidiram vincular seu destino a ele, ou seja, aqueles que decidiram viver naquela terra. Não se expande necessariamente para outros lugares onde há o parentesco ou a memória, porque uma pretensão como esta não se legitimaria pelo desvínculo do destino, ou da vida, com aquele território – não obstante o afeto inegável entre os parentes.

Outrossim, aqueles que ligaram seu destino ao território do Rosa, mesmo não tendo origem nele, ou vínculos consanguíneos, foram pela comunidade incorporados a ele. É o caso de pelo menos quatro pessoas: Macico, Bacabinha, Rogério e Adriano. A escolha destes quatro de ligar sua vida ao Rosa, e a efetivação desta ligação ao longo de suas vidas, no caso dos dois últimos, tendo se casado com mulheres quilombolas do Rosa, levou a comunidade a incorporá-los ao seu território. O que não significa, como veremos adiante, direito ao território.

3 MEMÓRIA COLETIVA E ESPAÇO

Não sendo uma função sua, a memória social relaciona-se diretamente ao território e à territorialidade da comunidade, numa via de mão dupla: tanto a memória é fonte subjetiva, na qual está a inscrição do território da comunidade e de sua territorialidade, tal como estudado por Ratts (1996), tanto é do espaço apropriado que ela retira as imagens que formam sua substância, como nos diz Halbwachs (1990).

Ao falar da relação entre o mundo externo e o mundo interno, ou, se se preferir, o mundo material e o mundo mental das representações Halbwachs

argumenta que não é coincidência a harmonia que se nota entre as pessoas (e tudo o que é próprio das pessoas, representações, relações sociais) e os lugares (aqui entendido como sua materialidade). É uma mútua determinação que está em jogo.

Não é uma simples harmonia e correspondência física entre o aspecto dos lugares e das pessoas. Mas cada objeto encontrado, e o lugar que ocupa no conjunto, lembram-nos uma maneira de ser comum a muitos homens. (...) (HALBWACHS, 1990, p. 132).

De fato, as formas dos objetos que nos cercam têm muita significação. Não estávamos errados ao dizer que estão em torno de nós como uma sociedade muda e imóvel. Se não falam, entretanto os compreendemos, já que tem um sentido que deciframos familiarmente. (...) (HALBWACHS, 1990, p. 133).

Destarte, a materialidade produzida pela sociedade não é aleatória ou arbitrária. Ela é plena de sentido e coerente com os significados culturais e relações sociais da sociedade que a produz. Na apropriação específica do espaço engendrada por cada sociedade estão expressas suas relações sociais constitutivas. O espaço não poderia ser apropriado de outro jeito que não por meio dos critérios fornecidos pelo código sociocultural. Outrossim, o espaço apropriado impõe de volta uma imagem à consciência do grupo – que se identificará nesta imagem.

A estabilidade do alojamento e de seu aspecto interior [em termos conceituais, do mundo material com suas qualidades intrínsecas, porém organizado pelos seres humanos em sociedade] impõem ao grupo a imagem apaziguante de sua continuidade. (...). Não está totalmente errado. Quando um grupo está inserido numa parte do espaço, ele a transforma à sua imagem, ao mesmo tempo em que se sujeita e se adapta às coisas materiais que a ele resistem. Ele se fecha no quadro que construiu. A imagem do meio exterior e das relações estáveis que mantém consigo passa a primeiro plano da ideia que faz de si mesmo. Ela penetra todos os elementos de sua consciência, comanda e regula sua evolução. A imagem das coisas participa da inércia destas. (HALBWACHS, 1990, p. 133).

Esse mundo exterior transformado à imagem do grupo que nessa porção do espaço vive, incide sobre a autorrepresentação que o grupo faz de si e os demais elementos de sua consciência. O mundo externo transformado tem sua imagem refletida na consciência do grupo que o produz. Espaço e consciência se determinam mútua e reciprocamente.

A imagem imposta de volta à consciência pelo espaço incidirá igualmente sobre a memória social; as imagens espaciais farão parte e darão matéria para a memória social.

Assim se explica como as imagens espaciais desempenham um papel na memória coletiva. (...) **O lugar recebeu a marca do grupo, e vice-versa.** Então, todas as ações do grupo podem se traduzir em termos espaciais, e o lugar ocupado por eles é somente a reunião de todos os termos. Cada aspecto, cada detalhe desse lugar em si mesmo tem um sentido que é inteligível apenas para os membros do grupo. Porque todas as partes do espaço que ele ocupou correspondem a outro tanto de aspectos diferentes da estrutura e da vida de sua sociedade, ao menos, naquilo que nela havia de mais estável. (HALBWACHS, 1990, p. 134).

Tanto o lugar recebe a marca do grupo como este incorpora a marca daquele em sua consciência. Nesta dialética, os acontecimentos singulares têm lugar: podem tanto transformar a relação do grupo com o território quanto, sem necessariamente modificar, evidenciar os vínculos que o ligam a esta porção do espaço apropriada.

Certamente, os acontecimentos excepcionais também têm lugar neste quadro espacial, mas porque na ocasião certa o grupo tomou consciência com mais intensidade daquilo que ele era desde há muito tempo e até este momento, e porque os vínculos que o ligavam ao lugar se tornaram mais claros, no momento em que iam se romper. (HALBWACHS, 1990, p. 134).

O quilombo do Rosa viveu uma exata experiência que lhe fez evidenciar seus vínculos com o lugar: o episódio de injustiça ambiental sofrido a partir de uma mineradora da região, que cavou doze imensas valas no território da comunidade, onde estava depositando e iria enterrar rejeitos tóxicos. Quando a mineradora já tinha preenchido uma das células com os resíduos, a comunidade do Rosa descobriu a ação e dirigiu-se ao local para impedi-la de continuar fazendo e expulsá-la.

Na ação, a comunidade destruiu toda a estrutura montada pela mineradora para realizar o depósito, impedindo-a de seguir com seu plano. Neste episódio, seus vínculos com o lugar vieram à tona mais fortemente, e sua atitude em face ao mundo externo também. Após este episódio, o povoado fundou sua primeira Associação, a Associação dos Moradores e Produtores do Quilombo do Rosa, e iniciou seu processo administrativo de reconhecimento como comunidade

remanescente quilombola e de regularização fundiária como tal junto ao INCRA. Uma atitude de defesa ativa do território, então, configurou-se com termos próprios.

Pode-se dizer, pois, que este evento, como um “acontecimento excepcional” em que “os vínculos que o ligavam ao lugar se tornaram mais claros, no momento em que iam se romper” (HALBWACHS, loc. cit.), disparou uma transformação na territorialidade do grupo e uma nova territorialização. Halbwachs prossegue em sua ênfase de como acontecimentos excepcionais transformam o grupo e sua relação com o lugar.

Porém um acontecimento realmente grave sempre causa uma mudança nas relações do grupo com o lugar, seja porque modifique o grupo em sua extensão, por exemplo, uma morte ou um casamento, seja porque modifique o lugar, quer a família enriqueça ou empobreça, quer o chefe da família seja convocado para um outro posto ou passe a ter outra ocupação. A partir desse momento, não será mais exatamente o mesmo grupo, nem a mesma memória coletiva; mas, ao mesmo tempo, o ambiente material não será mais o mesmo. (HALBWACHS, 1990, p. 134).

Para o caso do Rosa, o acontecimento mais grave e mais traumático, ocasionador da maior transformação na história recente do local, foi a perda violenta de seu patriarca, assassinado a mando de um grileiro da região. A morte de Benedito trouxe à sua esposa e aos seus filhos a consciência de que a violência contra a comunidade era uma certeza; que estavam em uma posição vulnerável, demandando uma posição ativa frente a este mundo que se apresentava agora violento com o Rosa.

Ao mesmo tempo, junto à dor e à saudade, a perda de Benedito trouxe uma mudança no estado de espírito da comunidade, para uma disposição espiritual agora permanentemente alerta e atenta à possibilidade de novas ameaças reais. Diante de fatos históricos novos que se impõem à vida comunitária e a agridem, uma transformação na vida espiritual e territorial se processa, em que se relacionam representação do mundo, autorrepresentação de si, tradição e memória, de um lado, e espaço e território, de outro.

Tradição e memória têm papel motriz e diretor no novo rearranjo: tanto são energia para a mudança e novo movimento necessários, quanto são alicerce de estabilidade para continuidade como comunidade.

Um grupo, ao contrário, não se contenta em manifestar que sofre, em indignar-se e protestar na hora. Resiste com todas

as forças de suas tradições, e essa resistência não permanece sem efeito. Procura e tenta, em parte, encontrar seu equilíbrio antigo sob novas condições. (HALBWACHS, 1990, p. 137).

São, pois, ao mesmo tempo que energia e sentido para a mudança necessária, fonte da estabilidade e do sentido de continuidade. Das comunidades étnicas, boa parte da força e do sentido para a resistência vem da tradição. A reflexão de Halbwachs nos indica que esta também se liga e é conservada pelo espaço criado pelo grupo.

o desígnio dos antigos homens tomou corpo dentro de um arranjo material, quer dizer, dentro de uma coisa, e a força da tradição local veio da coisa, da qual era a imagem. (HALBWACHS, 1990, p. 136-1337)

Território e territorialidade mudam diante de acontecimentos excepcionais. Neste processo, memória e representação do espaço acompanham esta mudança. A medida em que determinadas emoções são despertadas diante de certos acontecimentos e, ao serem projetadas, incorporaram-se no espaço, involuntariamente diferentes elementos da memória são realçados; e à medida que o ambiente social onde se insere a comunidade é reavaliado conscientemente, diante dos fatos novos que se apresentam, a representação do espaço – de seu território e dos movimentos de territorialização exteriores que porventura cruzam seu território ou comprometem de algum modo sua autonomia territorial, também altera-se, incorporando estes acontecimentos excepcionais, que por sua natureza e magnitude não podem não ser incorporados.

A representação do espaço depende do estado da vida social: ou seja, das relações sociais, do código cultural e do movimento político.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A efetivação dos direitos dos povos tradicionais deveria ser tarefa meramente administrativa. Uma vez garantidos nas Constituições dos Estados, caberia meramente atos administrativos para torná-los realidade. Todavia, na realidade do Estado brasileiro, menos multinacional do que colonial, os povos tradicionais e etnicamente diferenciados têm de lutar constantemente contra o racismo estrutural e o colonialismo interno que os quer fazer desaparecer.

Esta ação de resistência e enfrentamento ao racismo estrutural e institucional por parte dos povos tradicionais se dá na qualidade do que chamamos movimento social e, como tal, dentre seus muitos elementos, tem a tarefa da legitimação da

demanda e do direito defendido um de seus elementos essenciais – por absurdo que possa ser, a necessidade de legitimação do direito à vida e ao território é realidade cotidiana dos povos tradicionais. Neste sentido, a ancestralidade é um dos elementos essenciais na legitimação dos direitos étnicos.

A pesquisa com a memória coletiva das comunidades é, metodologicamente, caminho real para conhecer a simbologia da ancestralidade na vida comunitária e como ela se insere na mobilização por direitos dos povos tradicionais contra a sociedade racista e estado colonialista. O Quilombo do Rosa iniciou, assim como muitas comunidades no Amapá, o processo de reconhecimento quilombola e titulação territorial no início do século XXI. Hoje, 15 anos do início do processo, seu território ainda não foi titulado por conta de muitas adversidades e obstáculos à titulação pelo caminho.

O processo da comunidade encontra-se hoje parado na última etapa, chamada de desintrusão, em que o INCRA, órgão responsável pela demarcação e titulação das regras quilombolas no Brasil, deve desapropriar e indenizar posseiros residentes no território em questão. Esta etapa está parada em razão da ausência de recursos federais para realizar a desintrusão e indenização dos posseiros. Diante dos muitos obstáculos enfrentados para efetivação do direito ao território vividos pelo Rosa e pelas comunidades quilombolas e geral – malgrado seja um direito constitucional, respaldado em acordos internacionais assinados pelo Brasil –, a garantia dos direitos étnicos quilombolas – tanto quanto os indígenas – só se efetiva com mobilização política intensa por parte das comunidades.

Assim sendo, a ação do Rosa no sentido da efetivação de seus direitos étnicos tem sido, desde o início do período em questão, da natureza de uma mobilização sociopolítica, caracterizada por diferentes estratégias, desde a defesa direta do território contra invasores e violências, o acionamento administrativo das instâncias responsáveis pela regularização do direito quilombola, como INCRA, ao acionamento de instâncias jurídicas estatais, como Ministério Público Federal e Polícia Federal, formação de alianças com atores da sociedade civil e utilização de espaços públicos para denúncias, bem como elementos de luta simbólica, nos quais a comunidade tem de responder às tentativas de desqualificação exercidas por adversários e buscar a legitimação de sua demanda. Não sendo, pois, garantido ao Rosa acesso imediato aos seus direitos constitucionais, a efetivação de sua cidadania depende de uma mobilização política por parte da comunidade.

O objetivo da pesquisa foi interpretar o significado da memória social da comunidade na sua contemporânea mobilização por reconhecimento de sua cidadania. Espero ter demonstrado o lugar do passado na construção do futuro da comunidade. Identificou-se o papel da memória como fonte do sentido para a defesa territorial e do modo de vida, e a memória como legitimação da luta.

Procurei demonstrar, ao longo do texto, que veremos diferentes elementos do passado, um mais longínquo, outros mais próximos, vivos na memória da comunidade, e dão o sentido à força moral-subjetiva e à legitimação para a luta da comunidade.

Como resultados gerais, identificamos que para o caso do Rosa, o acontecimento mais grave e mais traumático, ocasionador da maior transformação na história da comunidade, foi a perda violenta de seu patriarca, assassinado a mando de um grileiro. O desaparecimento de Benedito trouxe aos seus familiares a consciência de que estavam em uma posição vulnerável, demandando uma ação ativa frente à ameaça que se apresentava à comunidade. Ao mesmo tempo, junto à dor e à saudade, a perda de Benedito trouxe uma mudança no estado de espírito do quilombo, para uma disposição espiritual agora permanentemente alerta e atenta à possibilidade de novas ameaças reais.

Diante de fatos históricos novos que se impõem à vida comunitária e a agredem, uma transformação na vida escritural e territorial se processa, em que se relacionam a representação do mundo, a autorrepresentação de si, a tradição e a memória, de um lado, e espaço e território, de outro. Tradição e memória têm papel motriz e diretor no novo rearranjo: tanto são energia para a mudança e novo movimento necessários quanto são alicerce de estabilidade para continuidade como comunidade. São, pois, ao mesmo tempo que energia e sentido para a mudança necessária, fonte da estabilidade e do sentido de continuidade.

Conclui-se, assim, que, para as comunidades étnicas, boa parte da força e do sentido para a resistência vem da ancestralidade. Território e territorialidade mudam diante de acontecimentos excepcionais. Neste processo, memória e representação do espaço acompanham esta mudança. À medida que determinadas emoções são despertadas diante de certos acontecimentos, e ao serem projetadas incorporaram-se no espaço, involuntariamente diferentes elementos da memória são realçados; e à medida que o ambiente social onde a comunidade se insere é reavaliado conscientemente; diante dos fatos novos que se apresentam, a representação do espaço - de seu território e dos movimentos de territorialização exteriores que porventura cruzam seu território ou comprometem de algum modo sua autonomia territorial, também se altera, incorporando estes acontecimentos excepcionais, que, por sua natureza e magnitude, não podem não ser incorporados.

Concluindo, identificamos que o passado é fonte de força política da comunidade, não apenas no sentido de dele emanar a legitimação do direito reivindicado, mas também de dele emanar a motivação, o sentido e a força moral para a luta. No passado recente, o assassinato de Benedito, patriarca da comunidade, produziu o elemento emocional, que é a principal fonte de força política do Rosa. Este assassinato está vivo na consciência e na estrutura afetiva dos seus filhos.

Diante da dor e do impacto desta injustiça, hoje o sentido de defender o território mistura-se com o de proteção de Maria Geralda, a matriarca, viúva de Benedito. No outro extremo, a memória do passado mais longínquo, alcançado quase que exclusivamente pela imaginação, sua ancestralidade africana, desempenha papel fundamental na sintaxe da luta por direitos, pois é a fonte de legitimidade e de sentido da mais significativa estratégia de territorialização contemporânea da comunidade: sua autoidentificação como quilombola.

Neste meio tempo, algumas memórias às quais estão associados elementos importantes do código cultural da comunidade. Memória da fundação da comunidade, por Josino Valério, que dá existência ao Rosa e legitima sua autonomia territorial, e a memória da mãe de Geralda, de onde vem o direito à terra, importante porque é a memória que fornece os critérios que determinam quais descendentes têm esse direito.

REFERÊNCIAS

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: tempo universitário, 1990.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

_____. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, p. 200-212, 1992.

RATTS, Alecsandro. Conceição dos Caetanos: memória coletiva e território negro. **Palmares em Revista**. Brasília, n. 1, p. 97-115, 1996.

SAHLINS, Marshall. Goodbye to Tristes Tropes: Ethnography in the Context of Modern World History. **The Journal of Modern History**, v. 65, n. 1, p. 1-25, mar. 1993.

AS MÍDIAS DIGITAIS E O ACESSO ÀS INFORMAÇÕES EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

Jeremias Castro

Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR

INTRODUÇÃO

O trabalho ora apresentado se propõe a analisar os impactos das mídias digitais na sociedade, visto que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) adentraram a sociedade de tal forma que não conseguimos pensar como seria o mundo de hoje sem a internet. Embora seja um campo novo de estudo, principalmente nas áreas de Ciências Sociais, as mídias digitais e sua relação com a sociedade é algo que vários autores já vinham pensando e debatendo sobre como as disciplinas de Ciências Sociais poderiam lidar com essas transformações decorrente na sociedade, pois a Sociologia outrora focava apenas em questões empíricas (ABBOTT, 2000).

O surgimento das TDICs revolucionou totalmente o modo de vida das pessoas e, por meio da internet, impactou de tal forma na sociedade que, devido a isso, a ciência deve repensar essas mudanças e os aportes teóricos e metodológicos para analisar essas transformações, como é caso de Sociologia (WITTE, 2012).

1 O DESAFIO DO ACESSO À INFORMAÇÃO

No entanto, sabemos que, na atualidade, com o surgimento das TDICs, e de vários periféricos (computadores e *smartphones*), que são dispositivos que viabilizam o acesso à internet, facilitou o acesso às informações (LUPTON, 2015). Cada vez vemos que a noção de sociedade vem sofrendo transformações a partir de século XXI, devido ao surgimento das TDICs, nesse caso, da internet, que impactou e vem impactando gradativamente todos os moldes sociais. Por isso, ao falar da relação das tecnologias digitais na sociedade, principalmente a de São Tomé e Príncipe, não podemos deixar de lado a abordagem sobre o acesso à rede, e, conseqüentemente, à informação. Nesse sentido, realçamos uma relação relevante atualmente na sociedade, que

o avanço e a cotidianização da tecnologia informática já nos impõem sérias reflexões [sobre questões éticas, deontológicas, jurídico-políticas, de soberania, culturais e político-sociais], por outro lado, seu impacto sobre a ciência vem se revelando considerável [pois essa deixa de ser] vista como atividade ‘nobre’, ‘desinteressada’, sem finalidade preestabelecida [para se fortalecer como um recurso gerador de riqueza, pois] descobriu-se que a fonte de todas as fontes chama-se informação (CARVALHO; KANISKI, 2000, p. 34).

Entretanto, não fugindo muito da ideia acima e numa outra perspectiva de forma complementar, podemos então afirmar que

Neste novo contexto global, a informação transformou-se no produto mais importante para o desenvolvimento econômico, político e social de cada nação, de cada região, de cada indivíduo. Não só o acesso à informação é determinante para a participação ativa e democrática na sociedade, como a produção do conhecimento podem contribuir para a construção da cidadania (BALBONI, 2007, p. 242).

A citação acima demonstra claramente as funcionalidades da sociedade atual. A sociedade da informação busca compreender melhor como se dá essa relação, e, assim, tem como desafio o acesso à informação, ressaltando a forma como caracterizar melhor uma sociedade. Apesar dessa característica, remetemos que até um certo ponto “a informação pode tanto ser fator de dominação quanto de emancipação (CARVALHO; KANISKI, 2000, p. 36). Notavelmente, vemos que a informação nos traz inúmeras questões, pois o seu acesso denota o desenvolvimento dos indivíduos e, conseqüentemente, da sociedade. Seria um pouco excêntrico também referir que, muitas vezes, o desenvolvimento da sociedade depende do teor das informações e a forma como é apropriada (WERTHEIN, 2007). Assim, entendemos que a informação

é um termo-fato, um reforço do conhecido, matéria-prima do conhecimento, permuta conforme o exterior, é definida de acordo com os efeitos do receptor, é algo que reduz a incerteza. Mais amplamente, pode-se afirmar que a informação é, hoje, para a sociedade contemporânea, a base do conhecimento, das relações, da vida econômica, política e social (KOHN; MORAES, 2007, p. 2).

Podemos ainda categorizar uma relação intrínseca na importância do acesso às informações na era da sociedade de informação e, posteriormente, também

na sociedade digital. As tecnologias digitais, de alguma forma, pressupõem e impactam na relação entre o acesso às informações e a construção do conhecimento na sociedade contemporânea. Por outro lado, isso denota um

papel estratégico, não só para a acumulação econômica, mas também para o funcionamento do próprio Estado e da sociedade. Novas possibilidades e desafios de desenvolvimento (como processo de mudança social), emergem das transformações imateriais que se operam tanto na produção material quanto na produção dos intangíveis (BAUMGARTEN; TEIXEIRA; LIMA, 2007, p. 402)

Podemos mencionar que o surgimento da internet provocou uma série de revoluções digitais, e que a digitalização tem o efeito de tornar o conhecimento em informações que podem ser facilmente acessados por meio de tecnologias digitais (LUPTON, 2015).

Consequentemente, podemos referir que internet é um espaço de informação, pois nele se enquadra um mundo totalmente paralelo, que podemos denominar de mundo digital, em que temos vastos tipos de conteúdo, ou seja, o surgimento das mídias digitais permitiu a ampliação do acervo de informações. Na internet temos acervos de filmes, vídeo-documentários, periódicos científicos, notícias do cotidiano do mundo inteiro nos jornais. Podemos referir, nesse caso, por exemplo, os seguintes *apps*, como a *Netflix* e o *Spotify*. Esses *apps* são aplicativos/acervos que contêm inúmeros conteúdos via *streaming*, ou seja, a maioria desses *apps* contém filmes, músicas e artigos científicos que apenas podem ser acessados via *on-line*, embora também tenham outros aspectos, como, por exemplo, em relação ao acesso desses mesmos programas. No entanto, esses *apps* têm que ser pagos para serem acessados, e, assim, ressaltamos que os conteúdos desses programas viabilizam um conjunto de fonte de informações.

Atualmente, a sociedade da informação sofreu pequenas transformações; a denominação atual, como já antes mencionado, passou a ser “sociedade em rede” (CASTELLS, 2007). As TDICs antes eram consideradas a representação da sociedade da informação, embora não tivessem sido alteradas as vertentes, pois não deixou de ser, apenas teve um breve *upgrade* do termo. Como as sociedades atualmente são impactadas pelo digital, assim passou a ser conhecido como a sociedade digital. Devido às tecnologias digitais, as

informações digitalmente mediadas tornaram-se fundamental para a produtividade econômica. Tecnologias de informação baseadas no conhecimento produzir ainda mais conhecimento e informação, contribuindo para uma nova economia baseada na informação

que está dispersa globalmente e é altamente interligado, utilizando tecnologias e práticas de redes digitais e (...) tecnologias digitais como mídias sociais têm desempenhado um papel importante na criação de uma nova estrutura social, economia global e uma nova cultura virtual (LUPTON, 2015, p. 15).

E por isso que nesse ponto buscamos abordar a informação de uma maneira mais pragmática, sabendo que o mundo tem vindo a apresentar uma nova configuração devido à difusão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), e, conseqüentemente, permitiu à sociedade uma nova estrutura em nível global de viver atualmente na “era da informação” e das mídias digitais, inviabilizando, assim, uma outra dinâmica, moldando os seus elementos dentro de um cenário político, cultural, econômico e social (CASTELLS, 2007).

No entanto, embora tenhamos conjuntos de acervos contendo informações, há outro aspecto que precisamos destacar, como, por exemplo, a questão de acesso à informação, especificamente da esfera pública. Assim, as tecnologias digitais são os pilares que dão forma à estrutura social atualmente, e que os acesso às informações públicas caracterizam a sociedade hoje em dia. Nesse sentido, a informação sendo o alicerce da sociedade, constitui a base do conhecimento, das relações, da vida econômica, política e social (KOHN; MORAES, 2007).

Assim, podemos ressaltar que o principal elemento de configuração atual da sociedade é a informação, por possuir um papel determinante, em que o seu acesso denota uma certa relação da Sociedade Civil com o Estado. Ao destacar essa relação entramos num outro campo de discussão, embora não afastando da noção e relação atual de informação. Se a informação caracteriza a relação entre a Sociedade Civil e o Estado, logo estamos referindo a questão de acesso à informação, o que, em suma, reflete sobre a questão da construção de conhecimento e a democratização de informação na esfera pública (DANIELS; FEAGIN, 2011). A ideia de relacionar as TDICs com o acesso às informações se deve essencialmente ao surgimento da internet, que mudou os nossos comportamentos e revolucionou totalmente a forma como pensamos a sociedade. Assim,

Relacionar as condições de acesso e uso do computador e da internet à questão da cidadania é compreendê-la em sentido ao mesmo tempo estrutural e dinâmico, porque o acesso às TIC's, neste caso, gera direitos sociais e pode modificar uma situação de não inclusão social e digital à medida que a sociedade se transforma e novas demandas são reivindicadas pelos diferentes grupos. Nesse sentido, o *status* de cidadania se transformou com as mudanças engendradas pelo modo de desenvolvimento informacional, como a inserção da pauta sobre condições de

consumo e mais recentemente de consumo tecnológico na agenda das políticas sociais (SILVA, 2013, p. 57).

Desta feita, temos a ideia de que o acesso às informações públicas está intrinsecamente ligado ao ideal da democracia, visando às questões de eleições e outras informações do Estado (BRANCO, 2015). Assim, é possível destacar que as mídias digitais, nesse caso a internet, trazem consigo um conjunto vasto de informações e oportunidades, contribuindo para a democratização e a construção do conhecimento (DANIELS; FEAGIN, 2011).

A informação tem uma enorme relevância nas sociedades, tendo importância em várias situações e aplicabilidade, como, por exemplo, em caso de órgãos públicos em relação às questões de acompanhamento e controle das ações de gestores públicos, e não só. No entanto, compreende-se que o direito ao acesso das informações pode ser referenciado como um direito fundamental, essencial e universal à sociedade em geral.

Sabemos que qualquer informação proveniente da instituição do Estado é considerada informação pública, e, por isso, com tanta veemência que a Sociedade Civil merece o direito de acesso às informações. Assim, o acesso às informações é considerado, sem dúvida, um direito humano fundamental. A falta de acesso às informações públicas geram, de certa forma, consequências obsoletas à sociedade, ou seja, faz com que o controle social efetivo e a consequente oferta de serviços públicos não atendam ao interesse coletivo e ao bem comum, e sim, apenas aos interesses escusos e individualistas, tornando não apenas o desenvolvimento social menos eficiente, destacando também a própria democracia. Assim podemos indagar que

as informações estão carregadas de estilos de vida, visão de mundo, ideologias, valores, contravalores. Seus conteúdos estão sempre direcionados por interesses humanos, geralmente em proveito dos grupos que controlam essas informações (CARVALHO; KANISKI, 2000, p. 36).

Porém, a ideia é que as informações sejam mais democratizadas e tenham envolvimento também dos indivíduos, denotando um desenvolvimento social. É escusado ressaltar que os cidadãos têm direito do conhecimento do seu contexto social, porque apenas dessa forma podem contribuir para a sua sociedade. Os cidadãos tendem, atualmente, a querer maior proximidade com o Estado, e também com o contexto social em que está inserido, buscando formas de participar na gestão pública, exigindo e cobrando não apenas isso, mas também a transparência no setor público (COUTINHO; ALVES, 2015).

A informação garante várias performances dentro do espaço público, denotando elementos importantes, como a transparência, e ressaltando ainda outro ponto, que é a participação social. Entretanto, é necessário o acesso às informações e que estas sejam de qualidade, possibilitando uma maior legitimidade das ações do governo e o conseqüente maior bem-estar social. O público possui um significado transversal e que traz consigo uma variedade de saberes em relação ao contexto social em que estamos inseridos; é inegável que as informações são de máxima relevância para as relações sociais e que de certa forma caracteriza a sociedade como democrática. Essa relação faz inferência a questões de caráter coletivo e não individualista. No entanto,

A esfera pública tem sido problematizada nos últimos anos, em particular de acordo com novas necessidades emergentes no seio da sociedade em rede. Neste novo paradigma social, a esfera pública, em alguns dos seus traços, reconverte-se numa esfera pública digital. No entanto, este conceito presta-se a ambigüidades, adquirindo sentidos distintos se o situarmos no seio da Internet em geral (ANDRADE, 2013, p. 186).

Assim, a transparência pública é superficial, indagando o acesso às informações, poderiam, em outras instâncias, ser definida uma política que viabilizasse o seu fácil acesso, em vez de serem ocultadas ou talvez censuradas, refletindo o aspecto de *accountability* na administração de informações públicas, em que o governo deve apresentar aos cidadãos informações, transmitindo a essência da democracia.

A ideia que envolve essa questão traduz a relação aos cidadãos em ter direito às informações, enfatizando o conhecimento das situações como gastos efetuados pelo governo. Um cidadão que se mantém informado garante melhores condições de acesso aos seus respectivos direitos, seja na saúde, educação e em benefícios sociais, convencionando e fundamentando a sua própria liberdade (PIRES et al., 2013). O governo deve dar ao cidadão uma satisfação dos seus atos, permitindo a participação da Sociedade Civil de exercer até certo ponto um “controle” sobre a administração pública.

Essa questão do acesso à informação é algo que traz um certo incômodo, principalmente quando tratamos de um país como São Tomé e Príncipe, que possui a democracia como seu sistema político. Embora a internet seja uma realidade e faça parte da vida cotidiana dos indivíduos na sociedade santomense, ainda assim faltam muitos aspectos em relação ao seu uso. Nesse sentido, remeteríamos a ressaltar aspectos mais extravagantes no que diz respeito ao acesso à informação, que denota não apenas o desenvolvimento político e social, mas também é um fator importante na luta contra desigualdade social (FREIRE, 2004).

O acesso à informação torna-se um fator-chave na luta contra a pobreza, a ignorância e a exclusão social. Por essa razão não se pode deixar apenas nas mãos das forças do mercado o cuidado de regular o acesso aos conteúdos das “autovias da informação”. Pois são esses conteúdos que vão tornar-se o desafio fundamental do desenvolvimento humano nos âmbitos da sociedade da informação. O ciberespaço deve permitir a todos o acesso às informações e aos conhecimentos necessários para a educação e para o desenvolvimento de todos os homens (FREIRE, 2004, p. 193).

É importante falar em relação às informações que envolvem o Estado e que é de ressalva importância para o grupo da Sociedade Civil. Por exemplo, estamos tentando referir que o país deveria criar uma lei ou algum tipo de regra que viabilizasse o acesso dos cidadãos às informações de caráter público. Isso permitiria uma melhor relação entre a Sociedade Civil e o Estado, uma maior participação social, tornando mais transparentes as ações do governo, o que demandaria mais confiança dos cidadãos nos seus representantes. Ao democratizar as informações, o país abriria espaço para um crescimento de relação entre a Sociedade Civil e o Estado em prol de um país melhor, construindo juntos o conhecimento e semeando desenvolvimento político e social (DANIELS; FEAGIN, 2011). Como em São Tomé e Príncipe não tem uma lei que viabilize o acesso às informações públicas, seria interessante apresentar as de algum país, de forma atenuar um pouco essa questão, deste modo, trazendo um pequeno do contexto histórico do Brasil, que já tem uma política bem regulamentada e avançada nesse quesito em relação a São Tomé e Príncipe.

Desta, é importante ressaltar as transformações que ocorreram em relação ao acesso de informações públicas no referido país, pois é relevante que atualmente o país busque uma maior transparência e participação social no setor público. No Brasil tem-se a Lei 12.527/11 – Lei de Acesso à Informação Pública, que é fundamental porque garante ao cidadão brasileiro o acesso às informações de órgãos e entidades públicas (PIRES et al., 2013). Como já mencionado, São Tomé e Príncipe não tem uma lei qualquer no que diz respeito ao acesso à informação, cabendo aos órgãos públicos divulgarem ou não as informações públicas. Porém, é de extrema relevância demonstrar que o acesso às informações seja um direito humano, que deveria, de certa forma, ser fundamentado, levando o país a regulamentar esse sistema por meio de uma lei, acarretando uma maior relação do Estado com a Sociedade Civil.

No entanto, a problemática a que se infere nesse ponto e que estamos tentando apresentar se trata de: como podemos indagar a questão de participação social para um melhor desenvolvimento político e social em São Tomé e Príncipe sem o acesso às informações? Em pleno século XXI, com a chegada

das tecnologias digitais, o que torna a situação mais simples devido a velocidade de divulgação de informações sistematizadas e do fácil acesso à internet, como poderia ocorrer o processo de transparência pública? Será que melhorando aspectos por intermédio das tecnologias digitais nos setores públicos não poderia buscar legitimidade, ressaltando as demandas sociais e as políticas? Essas perguntas estão todas relacionadas à contextualização santomense, destacando que, desta forma, poderíamos pensar o comportamento da sociedade em geral, de algum modo, como já é de práxis; não existe nenhuma política pública relacionada a esta temática ou propostas de princípios que expliquem as indagações da questão de democratização de informações, caso haja, ou de algum aspecto que possa reforçar essa ideia, consistindo na problemática de acesso às informações em São Tomé e Príncipe.

2 O IMPACTO SOCIAL DAS MÍDIAS DIGITAIS

Após uma curta discussão sobre a questão de acesso às informações, que nos remete a uma abordagem complexa no contexto santomense, buscaremos, de tal forma apresentar, ou melhor, faremos uma conexão desse aspecto com as mídias digitais. Essa ideia serve para postularmos a importância das mídias digitais nas sociedades. Ressaltamos que a relação entre a internet, mídias digitais e o acesso às informações nos eleva a um patamar nunca antes visto, de que um indivíduo por meio de um *blog*, das redes sociais ou do artigo de opinião num portal digital pode apresentar críticas ou sugestões que podem ser úteis, ou até mesmo acessar diversas informações espalhadas na internet no mundo inteiro, visando à sua perspectiva do mundo e contribuindo para o desenvolvimento da sociedade em que está inserida (ARAÚJO NETO, 2009). Os impactos das novas mídias digitais vem promovendo grandes mobilizações em várias partes do mundo, e assim engajando um importante papel nas sociedades contemporâneas, fazendo com que as informações sejam disseminadas (TUFTE, 2013).

Em 2015, Mário Lopes, um colunista santomense que escreve para vários jornais digitais do país, por meio de um artigo, apontou que os santomenses não têm a real noção do “poder das redes sociais”. O colunista aponta ainda críticas, referindo-se que não só os santomenses ignoram o poder das mídias digitais, dizendo que existe um fraco desenvolvimento da literacia digital, algo que deriva da fraca aposta do país na comunicação digital, ressaltando ainda como exemplo o estado do site oficial do governo que sempre permanece desatualizado (LOPES, 2015b). O problema dos santomenses em ignorar ou não ter conhecimento acerca do “poder das redes sociais” se deve talvez à questão da inclusão digital. O uso da internet e das TDICs

em São Tomé e Príncipe vem sofrendo mutações, embora seguindo o tradicional ritmo mal interpretado do “leve-leve”, uma utilização incipiente para o que em tempos atuais já não representa um simples instrumento estagnado de comunicação, hoje é mais do que nunca um diário aberto, uma forma de socialização globalizada e um autêntico mercado com potenciais consumidores para as empresas. (LOPES, 2015b)

Isso demonstra que a internet e as tecnologias digitais, mesmo que seja a *pari passu*, têm impactado os moldes sociais da sociedade santomense, embora não seja como em outros países de maior dimensão social; ainda que seja, é um ponto positivo, e desta, talvez, ressaltando um pouco sobre as mídias digitais, poderá argumentar a afirmação acima mencionada. Antes de começar a abordar sobre as mídias digitais, destacaremos um pouco sobre programas tradicionais em São Tomé e Príncipe (televisão e rádio), de modo caracterizar melhor como se dá esse processo de divulgação das informações, e posteriormente apresentaremos sobre as nossas propostas que tratam das mídias digitais (LUPTON, 2015). Preferíamos trazer o histórico de forma detalhada para descrever melhor toda a história da comunicação, a fim de tingir melhor o presente trabalho, algo que demandaria uma pesquisa mais detalhada.

Podemos pressupor que as informações sejam a chave para a construção do conhecimento, e que também é o pilar de uma sociedade justa; é aquilo que faz com que consiga um desenvolvimento social pela democratização das informações (DANIELS; FEAGIN, 2011). As sociedades do mundo inteiro, devido ao impacto das tecnologias digitais, começaram a ser denominadas de “sociedade em rede”, também conhecida anteriormente pela “sociedade da informação”, por causa não só da internet e suas tecnologias, mas principalmente do que resulta dessa relação: o acesso às informações (CASTELLS, 2007). Em São Tomé e Príncipe encontramos vários problemas em relação ao acesso às informações, principalmente as do órgão público, pois temos poucos programas tradicionais de difusão de informações e, fora isso, essas mesmas redes, muitas das vezes ocultam informações, principalmente de teor político, concretamente àquelas que envolvem o governo. No país, possuímos apenas uma rede televisiva pública nacional, que é a Televisão Pública de São Tomé (TVS), a primeira e a única. Pelo *site* oficial da TVS, podemos notar que

A TVS, Televisão Pública de São Tomé e Príncipe, responsável pela prestação de serviço público da parte do Governo de São Tomé e Príncipe, servindo também toda a cidadania e organizações extras, que manifestam os seus interesses na divulgação das informações audiovisual. Dedicar-se à transmissão

em direto, das notícias do quotidiano da cidadania santomense, tanto ao nível nacional como na diáspora. Tendo como principal objetivo, servir a cidadania mantendo-a sempre atualizada com as informações, sendo estas audiovisual, de interesses Culturais, Políticos, Económicos, do País, entre outros (TVS, 2017).

A TVS sempre foi gerenciada pelo órgão estatal santomense, de forma que todas as programações são definidas conforme exige a direção do governo. Vimos que na citação antes mencionada, a TVS dedica-se a manter sempre os seus cidadãos atualizados com informações. Embora seja um fato isso, a televisão passa a maior parte de seus programas de notícias a falar sobre as ações do governo na sociedade, em vez de dar mais espaços aos cidadãos de expressarem livremente suas opiniões sobre os acontecimentos do país atualmente; o mesmo pode ser observado ao acessar a mídia digital da referida televisão, algo que descreveremos mais adiante.

A revolução digital tem desencadeado mudanças no mundo inteiro, embora chegando tarde em alguns países, como é o caso de São Tomé e Príncipe. E assim, a TVS, única emissora pública tendo a noção dos avanços das tecnologias digitais e vendo o rápido crescimento das mídias digitais e a disseminação da internet no país, decidiu também converter seus programas para a mídia digital; ou seja, digitalizou o seu programa, passando a transmitir por *streaming*, denominando o canal on-line de *TVSplay*¹. A televisão pública santomense decidiu digitalizar todas as suas informações, não apenas criando um site² com notícias, mas também disponibilizando o acesso digital do seu canal por meio de uma plataforma, de forma a facilitar não só os indivíduos presentes no país que preferem acessar os computadores ou celulares do que a televisão, mas também àqueles cidadãos santomenses que estão na diáspora (TVS, 2017).

Desta forma, apresentaremos dois pontos que nos fazem, em parte, criticar a TVS no que diz respeito à democratização das informações e também à questão de censura. Em 2012, um grupo de jornalistas santomenses demonstraram seus descontentamentos pela política adotada pelo representante do governo. Tal conflito ocorreu por dois motivos: primeiro foi devido à questão em torno de denúncias de indícios de corrupção e má gestão na Empresa por parte dos mesmos jornalistas, e que posteriormente solicitaram uma audiência com o Primeiro Ministro Patrice Trovoada (MATOS, 2012).

Dois acontecimentos tomaram conta da televisão santomense, e que de tal forma demonstrou como o governo vem lidando com situações em torno da

¹ <http://www.tvs.st/tvsplay>.

² <http://www.tvs.st/index>.

política e da informação na sociedade local. Um dos principais programas da televisão pública “Em Direto”, líder de audiências em São Tomé e Príncipe, foi cancelado sem justificativas. O programa era dirigido pela jornalista e poetisa Conceição Lima, que já trabalhou na *BBC* na Inglaterra, e também é considerada a poetisa mais importante atualmente em São Tomé e Príncipe. O programa “Em Direto” tinha como objetivo entrevistar políticos e intelectuais santomenses e de outros países parceiros, de modo a abordar questões em torno da política e da economia do país (MARMELO, 2011). Em uma entrevista concedida para um dos jornais conceituados em Portugal, “*Público*”, Conceição ressalta que

Na medida em que elimina, cerceia ou tenciona domesticar um espaço de liberdade de opinião, de debate e de confronto de ideias e de perspectivas, num país onde, pelo menos até agora, não existe outro espaço com tais características na imprensa, é um claro sinal de recuo. E é um ato que eu não gostaria de circunscrever à minha pessoa, de forma alguma, porque se atinge a jornalista na sua liberdade e função de informar, atinge o grande público na sua liberdade e direito de ser informado (MARMELO, 2011).

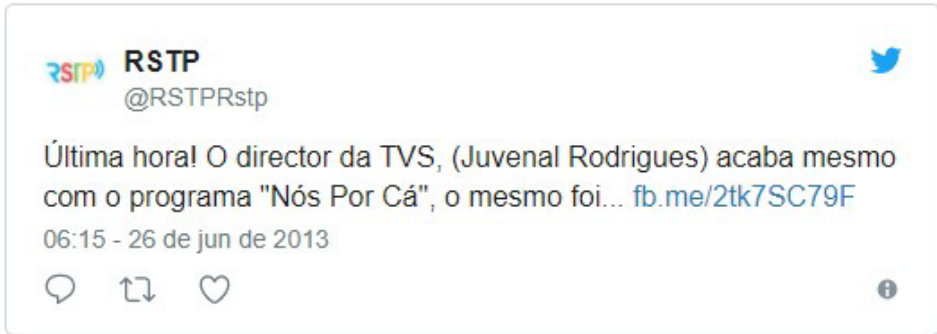
Os problemas em torno do acesso às redes correlacionadas com a democracia, liberdade de opinião, entre outros aspectos, são graves na sociedade santomense, ainda mais quando o governo praticamente monopoliza as informações no país.

Embora os Estados se arroguem o direito de classificar a informação, determinando e selecionando o que deve ou não ser do conhecimento do grande público, considero que este tem o direito de ser informado sobre muitas das questões reveladas pelo *Wikileaks*. Paga-se um alto preço por posições como esta, mas as reações e manifestações de solidariedade do grande público são bem ilustrativas de que os critérios do Estado não coincidem bastas vezes com os critérios do público sobre o que deve ou não ser divulgado (MARMELO, 2011).

A suspensão do programa “Em Direto” demonstra claramente o poder do governo na mídia santomense, e, fora isso, ainda na mesma televisão pública, tivemos outro acontecimento. Na grade da referida televisão tinha outro programa, embora esse seja de caráter humorístico, que é o “*Nós por cá*”, que satirizava as notícias envolvendo a política e outros aspetos de São Tomé Príncipe. Infelizmente, em 2013, o governo decidiu cancelar a emissão do programa sem nenhuma justificativa cabível, algo que levou à mobilização dos telespectadores na principal cidade do país (LOPES, 2015a). A referida notícia em torno do

cancelamento do programa tomou conta da maioria das redes sociais, tendo outra mídia digital, *RSTP* (Rádio Somos Todos Primos), sendo esta mídia pertencentes aos santomenses na diáspora. O *RSTP* publicou a notícia tanto nas suas páginas de *Twitter* e *Facebook* sobre o acontecido.

Figura 1 - Tweet da RSTP sobre programa Nós Por Cá



Fonte: LOPES, 2015a.

Para sustentar a explicação em torno do escândalo, e que de certa forma é algo que torna retrógrada a ideia de uma sociedade mais democrata,

As teses que sustentaram a “censura”, estavam relacionadas com o conteúdo do último programa emitido pela TVS. O mesmo abordava, de forma humorística, questões de foro sensível que vinham de uma maneira ou de outra afectando consideravelmente a sociedade santomense entre 2011 e 2013. Desde suspeitas de um possível tráfico de crianças, a problemas crónicos referentes ao sistema energético, liberdade de expressão e, por último, a um escândalo envolvendo a disponibilização de arroz impróprio para consumo humano que levou o governo – em vigor na altura – a retirar o “arroz podre” do mercado (LOPES, 2015a).

É importante salientar que as manifestações ocorreram, na sua maioria, via mídias sociais, utilizando as plataformas do *Facebook* e *Twitter*. A maioria de santomenses demonstraram o seu desagrado em torno dessa notícia, que praticamente violava um dos direitos humanos, envolvendo aspectos, como censura e liberdade de expressão. Isso demonstra claramente que a questão em torno ao acesso às informações e liberdade de expressão continua sendo ainda uma longa batalha para os santomenses, embora com a chegada da internet e das mídias digitais em São Tomé e Príncipe, as coisas tendam a melhorar pouco a pouco.

Figura 2 - *Tweet* em relação à manifestação sobre o programa



Fonte: LOPES, 2015a.

A imagem acima demonstra claramente duas situações: o uso da força pública contra a população, mesmo em prol do seu direito de manifestar pacificamente um descontentamento – infelizmente essa é uma realidade no mundo inteiro; e a mobilização dos indivíduos, não só de forma presencial, como também virtual. No entanto, devido a essa falta de variedades de informações e liberdade de expressão, carece de informações científicas sobre o impacto e o uso das mídias digitais, arguindo apenas de algumas opiniões nas redes sociais, embora seja notável a percepção que nos últimos anos vários santomenses têm engajado mais em aderir mais às mídias digitais como um meio de acesso às informações.

Como já foi referenciado um dos pontos que caracteriza o objeto desta pesquisa, agora relacionaremos a TVS com a TV Globo de uma forma pragmática, para reforçar a ideia discutida anteriormente, devido à manipulação midiática, embora, nesse caso, a primeira seja televisão pública e a segunda, privada. Atualmente, as televisões têm manipulado a sociedade em várias instâncias, referindo que a TV Globo já foi caso de documentários, por parte das TVs *BBC* (*British Broadcasting Corporation*)³ e *AL Jazeera*, ambas internacionais. Em 1993, a *BBC* por meio do seu programa (*Beyond Citizen Kane*) - 1993 “Além do Cidadão Kane”, retratou sobre o papel da Rede Globo nas relações entre a mídia e o poder do Brasil. Posteriormente, a TV *Al Jazeera* também fez outro documentário, uma atualização do programa *BBC* Além do Cidadão Kane, trazendo o mesmo aspecto, mas por meio de uma outra temática, o racismo.

Em ambos os programas nos documentários acima mencionados, as TVs mostraram como a Rede Globo manipula as informações, e assim cria um certo estigma da sociedade brasileira. Trouxemos estes dois exemplos de forma a mostrar

³ Acessar o link “<https://www.youtube.com/watch?v=TJ0M6N4Wh8s>”.

⁴ Acessar o link “<https://www.youtube.com/watch?v=2acDIWORMIU>”.

que embora São Tomé e Príncipe e Brasil sejam países diferentes, referimos mais pela dimensão territorial do qualquer outro aspecto. Poderíamos trazer vários casos (talvez retratar por outra denominação, escândalos) que foram totalmente “abafados” por envolver questões relacionadas ao governo. Infelizmente, esse é um lado negativo: a manipulação midiática e o uso de poder para censurar informações e proibir a liberdade de expressão.

Em relação aos documentários acima, não nos cabe aqui descrevê-los minuciosamente; apenas fizemos essa comparação de forma a contextualizar e relacionar um pouco a televisão santomense, destacando a questão da manipulação midiática. Desta, ressaltamos que a ideia central não é referir sobre as televisões, mas sim falar do impacto das TDICs na sociedade santomense. Temos a percepção de que o que acontece com os meios de comunicação da esfera pública em São Tomé e Príncipe é praticamente algo surreal. Assim,

o desencantamento com a acção dos políticos profissionais parece conduzir a uma certa apatia cívica. Ou, mais precisamente, os fenómenos de interesse público pela blogosfera, pelo net activismo e pelas notícias em linha, demonstram que os cidadãos não se encontram propriamente desinteressados pela *res publica*. O que se passa é que a convergência da tecnologia, das práticas e dos espaços digitais, transforma a esfera pública moderna numa esfera algo privada, onde emerge um inédito modo de exercer a cidadania. (ANDRADE, 2013, p. 188).

A ideia de que o governo transforma os meios de comunicação da esfera pública em algo privado é praticamente uma realidade; podemos referir que, de certa forma, existem ocultações de informação, até mesmo questões de censura, devido a algum tipo de opinião ou mesmo documentário que aponte algum tipo de crítica ao tipo de política implementado pelo governo no poder.

3 A IMPORTÂNCIA DO *TÉLA NÓN* PARA O ACESSO ÀS INFORMAÇÕES

Para descentralizar e contextualizar a questão em torno do meio de comunicação, descreveremos um pouco sobre o primeiro⁵ e, quiçá, o maior portal digital de notícias de São Tomé e Príncipe, o *Téla Nón*. Essa mídia é um diário digital de notícias, que tem como princípios a isenção, o rigor e a imparcialidade. Estes são considerados os alicerces dos pilares orientadores da sua política editorial, principalmente o de imparcialidade, tornando o jornal um espaço de variedade de informações e de discussão, de livre debate, da livre censura, e de promoção do desenvolvimento social e político em São Tomé e Príncipe. O portal digital

⁵ <https://www.telanon.info/>.

Têla Nón surgiu como um projeto espontâneo e sem fins lucrativos. Tem o seu nome originário do crioulo forro, que significa “Nossa Terra”, e tem as suas raízes assentes no canteiro do “Gumbá”. Nasceu no mesmo solo do “Gumbá”, no dia 12 de julho do ano 2000 (VEIGA, 2017).

Poderíamos referir que o *Têla Nón* é sinónimo de revolução digital no país, por ser o primeiro jornal digital nacional, surgindo após a chegada da internet. Assim, com o surgimento da referida mídia digital, os paradigmas em relação à esfera pública tiveram uma grande transformação. Em suma, atualmente observamos uma mudança de paradigma no espaço público: na tradicional esfera pública hierárquica, em que os media ajudam os cidadãos a debater ideias que servem como sustentáculos da sua decisão. Este modelo encontra-se a ser substituído pela esfera pública em rede, no qual todos os agentes (jornais, organizações e cidadãos) adquirem poder para comunicar e discutir (ANDRADE, 2013).

De forma a contextualizar um pouco a citação de Andrade (2013), apontamos a TVS como o exemplo. No entanto, Kohn e Moraes (2007) ressaltam que

a esfera pública virtual, dedicada à comunicação pública, na qual todos estejam aptos e tenham recursos críticos, econômicos, educacionais e tecnológicos para participar, é uma utopia, um idealismo (KOHN; MORAES, 2007, p. 7)

A ideia acima de que a esfera pública virtual é uma utopia reflete totalmente o que acontece em São Tomé e Príncipe. Por isso que o *Têla Nón* é um jornal que possui uma ampla história no que diz respeito a questões como a democratização de informação, pois sempre bateu de frente com o poder político e econômico do país, procurando ressaltar sobre as questões da “gestão da coisa pública”. O jornal sempre foi alvo de políticos e partidos políticos poderosos e, principalmente, aqueles que estão no poder.

Em 2003, o jornal foi considerado pelo então presidente da República, Fradique de Menezes, como um jornal de fiasco devido ao teor das informações que publicava em seu portal, que apresentavam sempre críticas em relação aos comportamentos dos políticos, principalmente os que estavam no poder (VEIGA, 2017). Em 2013, o ex-Primeiro Ministro santomense, Patrice Trovoada, confrontou a *Têla Nón* devido à publicação de uma notícia que nenhum jornal tinha noticiado, o que causou uma enorme polémica. Em 2016, o referido jornal voltou a sofrer vários ataques via redes sociais, em que alguns membros de partidos políticos ameaçaram via comentários e postagens que o verdadeiro objetivo era acabar com o portal (RFI, 2013). O pior acabou por acontecer no ano de 2017, quando o site da *Têla Nón* sofreu um ataque e ficou fora do ar, voltando a funcionar normalmente quase duas semanas depois (VEIGA, 2017).

O que procuramos ao abordar sobre o portal de notícias “*Têla Nón*” é a necessidade deste não só para explicar a importância das tecnologias digitais no país, mas também do impacto desta mídia digital para a sociedade santomense quando referimos às questões como o desenvolvimento político e social, da participação social e da democratização de informação. Ressaltando que o portal tem páginas no *Facebook* e no *Twitter*, o que torna ainda mais fácil a situação, o que contribui de forma sucinta para a revolução digital e a disseminação de informações.

Mário Lopes (2015b) referiu que os santomenses ignoravam o poder das mídias sociais, ao referir exemplos de acontecimentos como a “*Primavera árabe*” e movimento “*occupy*”, ambos mobilizados por grupos de indivíduos a partir das mídias digitais. Em ambas as movimentações, grupos sociais, por meio das plataformas *Facebook* e *Twitter*, conseguiram engajar indivíduos em oposição ao autoritarismo no Egito, Líbia e Tunísia, bem como nos Estados Unidos da América.

Vivemos numa era em que um simples texto de 140 caracteres, pode derrubar um regime político no poder, um dos exemplos mais popular foi a proliferação do movimento conhecido como Primavera Árabe, que percorreu toda a região do Norte da África e do Médio Oriente, onde a utilização das redes sociais como *Facebook* e *Twitter* foram cruciais conforme um relatório divulgado pela *Dubai School Government* que aborda sobre o poder que ditam estas ferramentas no contexto atual no exercício de cidadania digital (LOPES, 2015b).

O surgimento das novas mídias proporcionou mudanças nos paradigmas das sociedades, que, por meio das tecnologias digitais, fez com que os indivíduos contribuíssem para desenvolvimento social. Assim, as mídias digitais exercem um papel central nesses movimentos sociais contemporâneos, fazendo circular a informação, abrindo espaços para críticas sociais e facilitando novas formas de mobilização social (TUFTE, 2013).

É possível, por meio das afirmações mencionadas por Lopes (2015b) e Tufte (2013), que os impactos da mídia digital tenham disso algo dispendioso, e possível notar o quão importante são e estão sendo as mídias digitais para a sociedade atualmente, principalmente em países como São Tomé e Príncipe, onde o governo controla as ações dos meios de comunicação tradicional. Ainda em torno da polémica, como já foi mencionado sobre o acontecimento acerca da suspensão do programa “*Em Direto*”, na TVS, o *Têla Nón*, como um espaço que tem como pilar a imparcialidade e também preza pela liberdade de expressão, organizou um inquérito em que 86% de participantes consideraram que o procedimento efetuado pelo governo santomense não foi democrático, além de, nele mesmo, circular um abaixo-assinado no país, em Portugal e em outros vários países (DEUS LIMA,

2011). O fato de o Portal ter feito esse inquérito demonstrou essencialmente a sua importância, visando e prezando pelo desenvolvimento social e político. Para Conceição Deus Lima, o

Governo parece não incluir a aceitação, e muito menos o encorajamento, de espaços de debate, de confronto de ideias, de exercício do contraditório, de acareação de perspectivas sobre as grandes áreas da cidadania, de interpelação, sobretudo dos governantes, sobre as suas opções e decisões (DEUS LIMA, 2011).

Atualmente, no portal digital *Tela Nón*, podemos encontrar notícias que envolvem categorias de “política, economia, sociedade, educação, cultura”. Além dessas categorias, o Portal tem também espaço para “opinião pública”, em que vários intelectuais e estudantes santomenses no país e na diáspora escrevem vários artigos, retratando suas perspectivas em relação à situação das ilhas. Além de santomenses, também há publicações de artigos de vários estudiosos estrangeiros, como no caso do Gerhard Seibert, que trabalha na área dos estudos africanos, especialmente em STP, que vem e tem contribuído também para a disseminação de informação e conhecimento do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso às informações é um assunto delicado e complexo, e convém nas questões de maior singularidade nas sociedades de países democráticos, debruçando-se no atual cenário social e político, considerando as premissas apresentadas pelo impacto das tecnologias digitais. A chegada da internet em São Tomé e Príncipe propiciou vários aspectos, fazendo com que a única televisão pública criasse uma plataforma virtual. Embora isso, faltou tocar no ponto relevante, pois quando se trata de uma instituição pública num país democrático devemos prezar por questões como transparências nas informações públicas. Ter acesso à informação, principalmente às de carácter público, significa ter conhecimento da própria sociedade, refletindo, de certa forma, a relação entre o Estado e a Sociedade civil.

A chegada da internet fez abrir portas do mundo inteiro; queira ou não, as tecnologias digitais abriram espaço a questões como liberdade de opinião e a democratização de informações. Se as instituições públicas aproveitassem melhor as tecnologias digitais, faria com que a nação atingisse pleno desenvolvimento político e social, e essa situação levaria o governo e a Sociedade Civil a apresentarem estruturas melhor organizadas, gerando uma maior participação social e transparência no país.

REFERÊNCIAS

ABBOTT, A. Reflections on the Future of Sociology. **Contemporary Sociology**, v. 29, n. 2. p. 296, mar. 2000.

ANDRADE, P. Ontologia Sociológica da Esfera Pública Digital: o caso da Web 2.0/3.0. **Comunicação e Sociedade**. v. 23, n. 0, p. 186-201, 2013.

ARAÚJO NETO, J. G. **A utilização das mídias digitais na sociedade midiaticizada**. 2009.

BALBONI, M. R. **Por detrás da inclusão digital**. p. 242, 2007.

BAUMGARTEN, M.; TEIXEIRA, A. N.; LIMA, G. Sociedade e conhecimento: novas tecnologias e desafios para a produção de conhecimento nas ciências sociais. **Sociedade e Estado**. v. 22, n. 2, p. 401-433, 2007.

BRANCO, Matheus de Andrade. **Análise comparativa dos modelos de acesso à informação pública no Reino Unido, Suécia, México e Brasil**: uma proposta de aprimoramento. Dissertação (Mestrado em Ciência Jurídica), Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí-SC, 2015.

CARVALHO, I. C. L.; KANISKI, A. L. A sociedade do conhecimento e o acesso à informação: para que e para quem?. **Access**. p. 33-39, 2000.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia Internet**: reflexões sobre internet, negócios e sociedade. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007. 325 p. Tradução de Rita Espanha e Coordenação de José Manuel Paquete de Oliveira e Gustavo Leitão Cardoso

COUTINHO, Hugo César Peixoto; ALVES, José Luiz. Lei de Acesso à Informação como ferramenta de controle social de ações governamentais. **Comum. & Inf.**, Goiânia, GO, v. 18, n. 1, p. 124-139, jan./jun. 2015.

DANIELS, J.; FEAGIN, J. R. The (Coming) Social Media Revolution in the Academy Scholarship: **Knowledge Production and Use in a Networked Online Research in the Academy**. v. 2, p. 1-9, 2011.

FREIRE, I. M. O desafio da inclusão digital. **Transinformação**. v. 16, n. 2, p. 189-194, 2004.

KOHN, K.; MORAES, C. H. De. O impacto das novas tecnologias na sociedade: conceitos e características da Sociedade da Informação e da Sociedade Digital. **Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**. p. 1-13, 2007.

LOPES, Mário. **São Tomé e Príncipe:** Programa de humor “censurado” regressa à televisão. 2015. Disponível em: <<https://pt.globalvoices.org/2015/02/06/sao-tome-e-principe-programa-de-humor-censurado-regressa-a-televisao/>>. Acesso em: 27 out. 2017.

_____. **Redes Sociais:** O poder ignorado pelo povo de São Tomé e Príncipe. 2015. Disponível em: <<http://www.stpdigital.net/opiniaio/868-redes-sociais-opoder-ignorado-pelo-povo-de-sao-tome-e-principe.html>>. Acesso em: 27 out. 2017.

LUPTON, D. **Digital Sociology.** [S.l.]: Taylor and Francis, 2015.

MATOS, João. **Africa:** jornalistas da TV Santomense denunciam desprezo do Governo na solução da crise na Empresa. 2012. Rfi português - As vozes do mundo. Disponível em: <<http://pt.rfi.fr/africa/20121102-jornalistas-da-tv-saotomense-denunciam-desprezo-do-governo-na-solucao-da-crise-na-em>>. Acesso em: 27 out. 2017.

PIRES, Atrícia Menezes et al. **Transparência da gestão pública municipal:** um estudo dos municípios de Santa Maria e Novo Hamburgo/RS. 2013.

RFI. **Em São Tomé e Príncipe ADI e “Téla-Nóm” trocam acusações.** 2013. Disponível em: <<http://pt.rfi.fr/africa/20130719-em-sao-tome-e-principe-adi-e-tela-nom-trocam-acusacoes>>. Acesso em: 09 nov. 2017

SILVA, J. A. da. **As tecnologias da informação e da comunicação e o ensino de sociologia nas escolas públicas do Distrito Federal:** Inclusão Digital e capital tecnológico-informacional. 2013.

TUFTE, T. O renascimento da Comunicação para a transformação social – Redefinindo a disciplina e a prática depois da “Primavera Árabe”. **Intercom, Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, 2013. v. 36, n. 2, Julho/Dezembro, p. 61-90. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1809-58442013000200004>>.

TVS. **Televisão Santomense.** 2017. Disponível em: <<http://www.tvs.st/about>>. Acesso em: 20 out. 2017.

YOUTUBE. **Além do Cidadão Kane (Beyond Citizen Kane).** 1993. Vídeo extraído do YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TJ0M6N4Wh8s>>. Acesso em: 15 out. 2017.

_____. **Aljazeera faz uma atualização do Documentário da BBC “Além do Cidadão Kane” Sobre a Rede Globo.** 2017. Vídeo extraído do YouTube.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2acDIWORMIU>>. Acesso em: 15 out. 2017.

WERTHEIN, Jorge. **A sociedade da informação e seus desafios**. [s. l.], p. 71-77, 2007.

WITTE, J. C. **A Ciência Social digitalizada**: avanços, oportunidades e desafios. p. 52-92, 2012.

APRENDENDO COM AS FILHAS DE CACHEU NA GUINÉ-BISSAU: O QUE A ÁFRICA E SUAS MULHERES ME ENSINAM?

Lilian Galvão

Instituto Universitário de Lisboa - ISCTE-IUL

Este relato de experiência apresenta um recorte da minha primeira incursão na África, na imersão no campo da investigação doutoral em Cacheu, na Guiné-Bissau. Nele apresento particularidades vivenciadas ao longo de dois meses, em que estive acolhida no Centro de Estudos e Pesquisa do Memorial da Escravatura e do Tráfico Negro (METN).

Por meio da vivência como uma investigadora estreante em terreno africano, baseada no METN¹, do exercício do olhar e da escuta, da conexão estabelecida com membros da comunidade, do encontro com *'gatekeepers'*, da seleção de mulheres, da 'bola de neve', das entrevistas realizadas e da observação participante, destaco, neste ensaio, algumas reflexões, hipóteses e inquietações que me encorajam a prosseguir na revisão e condução do meu projeto de pesquisa, neste caminho desafiador e inquietante de investigação doutoral.

1 A VIAGEM DE VOLTA

Uma das motivações que me conduziram ao Programa Doutoral em Estudos Africanos foi minha trajetória como psicóloga e meu percurso profissional que revelam a realização de trabalhos com populações afrodescendentes em projetos para o desenvolvimento, no Nordeste brasileiro e no Centro-Oeste, com parceiras quilombolas no campo dos direitos sexuais e saberes tradicionais.

Entretanto, quando do meu ingresso no Programa Doutoral em Estudos Africanos, no ISCTE-IUL, em instituição portuguesa, defrontei-me com uma

¹ O METN foi fundado em 2016 pela ONG guineense Acção para o Desenvolvimento (AD) em parceria com a *Associazione Interpreti Naturalistici* (AIN), de Itália, a COAJQ, Cooperativa Agropecuária de Jovens Quadros, com sede na Região de Cacheu, e a Fundação Mário Soares, de Portugal. Minha parceria se deu graças ao contato com o professor Dr. Claudio Arbore do "*Dipartimento di Studi Umanistici*" da Universidade IULM de Milão, Coordenador do projeto *'Cacheu, de si cultura i istoria'*, Gerente e Coordenador Técnico Científico do METN, a quem agradeço imensamente, pois, sem o seu apoio, esta aventura de estreia no campo doutoral não teria sido possível.

certa desestabilização interna que colocava em checagem meus intentos, o desenho do meu pré-projeto de investigação, o *background* e os parcos subsídios teóricos sobre os Estudos Africanos dos quais dispunha. Neste processo, identifiquei a necessidade de revisão do projeto de pesquisa que, inicialmente desejava executar com as parteras tradicionais ativas em quilombos do Brasil.

Indubitavelmente vivenciei profundos questionamentos sobre a continuidade no doutoramento, pois não sentia legitimidade em prosseguir num Programa em Estudos Africanos, sem ainda sequer ter pisado em solo africano. Este conflito fez parte dos embates pessoais ao longo de 2019, compartilhados com minha orientadora e com o diretor do doutoramento² no ISCTE-IUL.

Percebi, claramente, que precisava adentrar e conhecer um território africano com o propósito de concluir o desenho de investigação e recebi incentivo docente para viver esta experiência “pré” finalizadora de um projeto.

Por consequência dessa compreensão e ação, adentrei um território carregado de histórias e memórias sobre o tráfico negreiro, de onde partiram ancestrais que colaboraram na formação e construção da identidade do povo brasileiro, e isto foi como viajar no tempo, de volta ao passado e raízes da minha história.

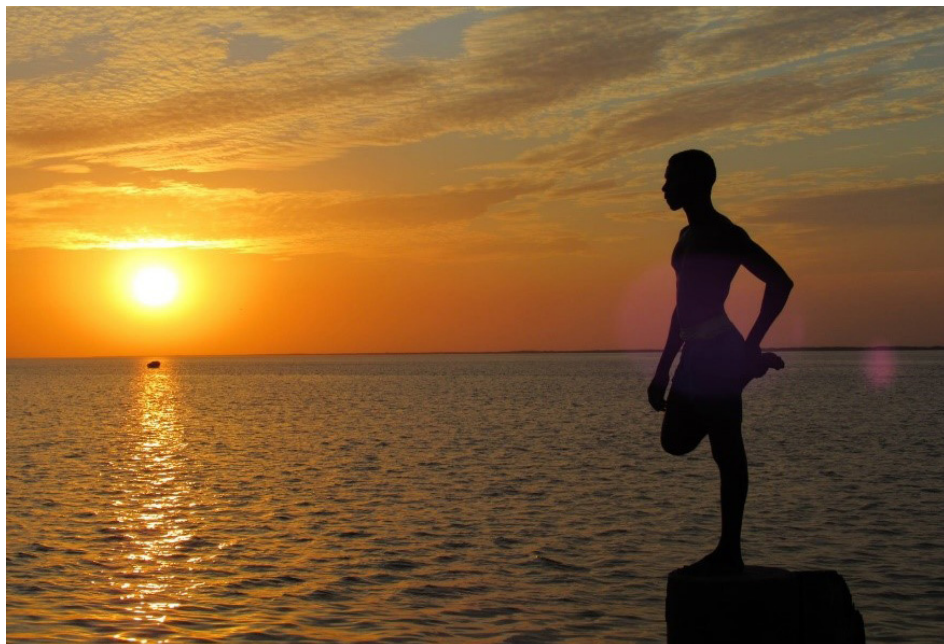
2 A CHEGADA NA CIDADE DE CACHEU

Ao cruzar a fronteira entre a capital Bissau até Cacheu, percorri aldeias e cidades circunvizinhas, em que meus olhos brilharam diante da exuberante vegetação, composta por palmeiras, cajueiros, mangueiras, bolonhas de arroz, bambuzais e baobás, que se destacavam em nuances de verde e compunham as paisagens ocupadas ainda por *mindjeres* que frequentemente andavam à beira da estrada, carregando balaios e seus filhos. Ao mesmo tempo, diante do encantamento, um desencanto: a quantidade de lixo descartada sobre os solos e a condição precária da pavimentação da estrada. Um retrato estético e poético, embora perturbador, dado o conflito ambiental, marcou as primeiras impressões como investigadora.

A cidade de Cacheu localiza-se à beira do mar, na zona costeira e nordeste da Guiné-Bissau, junto ao rio batizado com o mesmo nome. Na primeira noite em Cacheu, causou-me certo estranhamento a falta de iluminação urbana; uma hipótese sobre a ausência das ações políticas infraestruturais, que mais tarde compreendi terem sido deflagradas há duas décadas. Apesar dos desafios infraestruturais, é inegável a beleza que se expressa na imensidão do rio Cacheu e no impressionante espetáculo ao cair do sol.

² Professora Dra. Clara Carvalho, do Centro de Estudos Internacionais do ISCTE-IUL, antropóloga, minha orientadora, e o diretor do Programa em Estudos Africanos do ISCTE-IUL, Professor Dr. Ulli Schiefer.

Figura 1 - Menino Sol, Rio Homem. Rio Cacheu



Fonte: Lilian Galvão, 2019.

Seria impossível não enaltecer o delta do rio Cacheu, que possui a maior diversidade de cobertura de mangue na costa Ocidental da África, albergando quase 60% dos manguezais, que se estende por 550 km ao longo da costa e 350 km para o interior da Guiné-Bissau (JUNIOR et al., 2019, p. 55). Inquestionavelmente, nesta cidade, a beleza reside na diversidade étnica³, que revela um mosaico étnico variado. Migrações, guerras de conquista e colonização desencadearam mudanças e contributos importantes para a miscigenação na Guiné-Bissau.

Há uma riqueza cultural que se manifesta na diversidade de línguas, tipos e cores dos panos que vestem os corpos de mulheres e homens, na presença das *mindjeres* e *badjudas* na lida diária, nas celebrações de *Toca Tchur* que marcam falecimentos, no repique diário dos tambores, que impreterivelmente às 16h00 convocam para o início do ensaio do Grupo Balé Étnico de Cacheu⁴.

³ Segundo o Instituto da Biodiversidade das Áreas Protegida (IBAP), a região de Cacheu é habitada por uma diversidade étnica, entre os quais se destacam os Mandjakos, Felupés, Banhus, Cassangas, Baiotes, Cobianas e outras mais que fazem parte de outra região do país, que emigraram para a zona. Os mais destacados e com números mais elevados ou significantes e dominantes são os Mandjakos e depois vêm os Felupes (FERNANDES JUNIOR, 2016, p. 42).

⁴ Um grupo de crianças e jovens voluntariamente e sem apoio promove essa ação artística, como forma de resistência cultural, dentro das ruínas do antigo Centro Cultural local.

Outro elemento da cultura, neste caso religiosa, de vertente católica, reconhecido em todo o país é a Peregrinação de Nossa Senhora da Natividade⁵, que ocorre anualmente no dia 8 de dezembro e se constitui como evento de grande participação comunitária. A festividade acontece na Igreja Matriz e na Capelinha⁶. Durante três dias, Cacheu acolhe peregrinas e peregrinos de diversas regiões do país, que se alojam em tendas espalhadas por zonas da cidade e incentivam a expansão do comércio ambulante que vende comida, frutas da época, roupas, bijuterias e artigos religiosos.

Participei da Peregrinação, reconhecendo-a como importante evento para observar de forma participante, as perspectivas dos movimentos social, religioso e cultural de Cacheu. Durante a Missa solene, um líder que ocupa um posto importante dentro da Instituição Católica, no momento de sua preleção, disse em alta voz: *‘o sincretismo é do demônio’*. Naquele momento lembrei-me das três terapeutas tradicionais, sendo uma delas parteira (matrona), com as quais havia estabelecido contato e entrevistado na véspera, que me fizeram conhecer parte de suas biografias, de suas práticas animistas⁷. Elas constituíam um trio de mulheres de fé católica e animista, e duas delas estavam naquele momento, presentes, participando da celebração litúrgica. Um questionamento passou por mim naquele exato momento: quantas outras mulheres e homens de fé ‘sincretica’ estariam sentados naqueles bancos?

⁵ Segundo a entrevista do historiador Leopoldo Amado (2016), a Igreja Nossa Senhora de Natividade servia de lugar onde se convertiam os africanos e chegou a atingir num dia uma quantia de 600 a 800 homens, no século XVI; atualmente é um polo dos fiéis católicos da Guiné-Bissau, em que é feita todos os anos a peregrinação. A partir do mês de dezembro, todos os fiéis cristãos vão a esse lugar meditar e, segundo eles, é o tempo de ficar num lugar longe das famílias e de outras pessoas conhecidas, fazendo orações que possibilitarão ou purificarão o seu coração e esperar a vinda do Jesus Cristo nos períodos de Natal, “nascimento do Cristo”. As pessoas caminham uma distância enorme, começando de uma vila chamada Kapó para o centro da cidade de Cacheu, uma média de 12 a 15 quilômetros (FERNANDES JUNIOR, 2016, p. 50).

⁶ A capela de Nossa Senhora da Natividade, que ainda existe em Cacheu, foi fundada depois de 1757 e pertenceu à mãe do antigo governador daquela praça, Honório Barreto (1847-1855). Segundo o relato do Padre Vicente (1993), foi este quem a doou à missão católica para o culto. A esta se seguiu a construção de várias outras capelinhas e igrejas: em Caboi, Bolor e Geba, em 1690, Bissau, Bolama e Farim (SEMEDO, 2010, p. 63).

⁷ O animismo praticado em grande parte do continente africano é, segundo Garuba (2012), ao contrário do Cristianismo e do Islamismo, por exemplo, que se referem a religiões particulares, o animismo não indica nenhuma religião em específico. Mais do que isso: é uma designação mais abrangente para um modo de consciência religiosa, que, na maioria das vezes, é tão elástica quanto a necessidade que o usuário tenha de alongá-la. Talvez a única e mais importante característica do pensamento animista – em contraste com as grandes religiões monoteístas – é seu quase refutamento total a uma face não localizada, não incorporada e não física de deuses e espíritos. O animismo é muitas vezes visto como a crença em objetos, como pedras, árvores ou rios, pela simples razão de que deuses e espíritos animistas são localizados e incorporados em objetos: os objetos são a manifestação material e física dos deuses e espíritos (GARUBA, 2012, 239).

Lembrei-me do que havia testemunhado em Salvador, na Bahia, no bairro do Pelourinho, na Igreja dos Pretos ou na Igreja do Nosso Senhor do Bonfim, durante a sua Peregrinação, onde atestei um sincretismo que convive respeitosa e celebra o encontro da diversidade religiosa, entre o Candomblé, o Catolicismo e outras expressões de fé.

Como destaca Fohr (1997, p. 44 apud ROMÃO, 2018, p. 360) sobre a questão do sincretismo forçosamente produzido no Brasil,

na turbulência da escravidão várias religiões africanas se tenham misturado ainda na África, antes de serem traficadas para o Brasil – talvez desde logo sob influência cristã – e tenham chegado ao Brasil já como diversos sistemas mistos.

Inegavelmente, a presença das religiões africanas no Novo Mundo foi “uma consequência imprevista do tráfico de escravos” (VERGER, 1997, p. 22), que no Brasil Colônia foi paulatinamente consagrando o sincretismo – uma forma de sobrevivência e de resiliência, pois, em meio a tanta dor e desespero, como estratégia de sobrevivência, muitos africanos escravizados faziam valer suas crenças tradicionais, culturas e cultos ancestrais (ROMÃO 2018).

O meu desejo era o de transportar as pessoas que ali estavam para a Peregrinação do Bonfim para que pudessem confrontar-se com o que se compreende por sincretismo no meu país, aquilo que se expressa na Bahia. Prossegui, pois estava curiosa para conhecer as motivações de algumas peregrinas e parti para, informalmente, recolher informações e sentidos. Algumas delas mencionaram participar da peregrinação para agradecer aos pedidos atendidos que foram expressos na peregrinação do ano anterior, pedidos estes de várias ordens, tais como: *‘cura de doenças físicas, bem como aquisição de postos de trabalho, e, sobretudo, ouvi mais de uma vez que há mulheres e homens que pedem fertilidade para conceber e gerar filhos, tendo em vista que Nossa Senhora da Natividade rege os nascimentos e os processos de conceber e parir’* (sic).

Surpreendentemente captei essa informação e percebi imediatamente uma sincronicidade⁸, tendo em vista o estudo proposto. Segui na Peregrinação, nesse

⁸ Sincronicidade é um conceito importante na psicologia junguiana. Definido pelo próprio Carl Jung como ocorrendo em duas situações possíveis: 1 - “Coincidência de um estado psíquico com um acontecimento exterior correspondente (mais ou menos simultâneo), que tem lugar fora do campo de percepção do observador, ou seja, especialmente distante, e só se pode verificar posteriormente.” 2 - “Coincidência de um estado psíquico com um acontecimento futuro, portanto, distante no tempo e ainda não presente, e que só pode ser verificado também posteriormente” (JUNG, 1984, p. 89/90).

momento, acompanhei a Romaria, que partindo da igreja nova, seguiu para a capelinha, na caminhada, luz de velas e silêncio intercalado com bonitas cantigas e rezas na língua local: *o kriol*, o crioulo.

Igualmente bela, atraente e complexa é a língua Crioulo da Guiné-Bissau⁹. O crioulo guineense é, assim, fruto de miscigenação, portanto, um produto híbrido, uma língua composta de elementos de várias outras; um mestiço impelido a ficar, a permanecer, num processo dinâmico a que obedecem as línguas vivas, talhado, no caso, por realidades linguístico-culturais – africana e guineense – e enriquecido também por aquele idioma que contribuiu efetivamente para sua composição e o viu desenvolver-se – o português. É nessa língua, o crioulo ou o guineense, que se vai encontrar a expressão de uma das manifestações culturais mais peculiares da Guiné-Bissau: as cantigas de *mandjuandade* – uma das peças da tradição oral guineense (SEMEDO, 2010, p. 94).

Uma boa maneira para aprender a perceber e se comunicar em crioulo é frequentando o *lumo*¹⁰. Enquanto frequentava-o, estabelecia vínculos com alguns porteiros/as, um deles o gestor da rádio comunitária e a outra, uma mulher, liderança da associação de horticultoras e membro de uma *mandjuandade*¹¹. Observei que minha presença na cidade era notada, haja vista que numa cidade onde só há duas mulheres brancas, as quais são residentes antigas¹², quando uma outra mulher branca chega, facilmente será notada.

Inicialmente, o meu nome em Cacheu foi ‘*Branco*’, sendo que este é nome e sobrenome dado a toda e qualquer pessoa estrangeira, que não seja preta, que por aquela zona se encontre, seja como visitante ou nova residente. Confesso que senti enorme estranheza em ser nomeada ‘a Branco’, afinal essa não é minha

⁹ De acordo com Odete Semedo em sua tese doutoral, são várias as polêmicas em torno do nascimento do crioulo guineense (SEMEDO, 2010, p. 89).

¹⁰ Lumo é uma feira popular onde se vende todo tipo de mercadorias.

¹¹ As *mandjuandades* são organizações sociais de tipo associativo, constituídas segundo princípios informais e voluntários baseados na ajuda mútua. Elas envolvem pessoas que se juntam para produzir e obter bens e serviços para os seus interesses comuns e para melhorar a sua qualidade de vida. A sociabilidade, o divertimento e a entretida são argumentos poderosos que levam os indivíduos a agruparem-se em *mandjuandades*, que permitem nomeadamente às mulheres, as suas principais animadoras, trabalhando maioritariamente no setor informal, e sem acesso por si, ou por intermédio dos maridos (frequentemente desempregados ou subempregados), a esquemas formais de proteção social e crédito, terem garantido o acesso a recursos financeiros para fazerem face as despesas com a saúde, com os rituais fúnebres, com a educação dos filhos, ou obterem crédito para iniciar ou melhorar pequenos negócios, frequentemente na economia informal, que representam, por vezes, as únicas estratégias de sobrevivência para elas e suas famílias (BORGES, 2010, p. 207).

¹² Outras duas senhoras brancas vivem em Cacheu há mais de vinte anos. Elas são irmãs missionárias brasileiras, congregadas da Missão Franciscana de Nossa Senhora Aparecida, missão que nasceu no Rio Grande do Sul e atua na Guiné-Bissau, Bolívia e Amazônia brasileira. Em Cacheu coordenam o projeto *No Kumi Sabi* em favor da erradicação da desnutrição e da mortalidade materno-infantil.

identidade, e ser uma mulher branca num universo de pessoas pretas me colocou num lugar de inquietude e desconforto.

Embora 'branco' não seja tida como uma expressão pejorativa, desejei naquela comunidade ter identidade e ser reconhecida pelo meu nome próprio, mas, tinha clareza de que esse *status* identitário teria de ser construído com paciência, então, tomei a decisão de me esforçar para que isso acontecesse, antes de partir daquele território¹³.

À partida, o vínculo foi estabelecido com um grupo de *badjudas*, cinco meninas entre nove e treze anos de idade que me visitavam no METN todos os dias, às 19h00, para divertir, ensinar-me um bocado da língua crioulo, interagir ou comer uma fatia de melancia. O encontro de uma ou duas horas com as *badjudas* rendia boas conversas, brincadeiras, diálogos sobre seus sonhos, certo conforto e proteção pessoal¹⁴, pois ficava menos tempo sozinha e no escuro, e ainda produziu um pequeno projeto de intervenção na comunidade, denominado Ação Papa-Pilhas¹⁵.

Certos momentos foram tensos e um tanto desafiadores, mas, sobretudo, importantes para perceber complexidades do contexto local, marcado por

¹³ Pollak (1992, p. 5) denomina de identidade pessoal "a imagem de si, para si e para os outros". Foram dois meses vivendo como uma pessoa local, enfrentando a ausência de energia elétrica, racionamento de alimentos, banhos frios e de cuia. A minha identidade como 'Branco' foi transferida ao longo dos dias para 'Lili', por meio de uma relação aproximada, sobretudo estabelecida com mulheres e meninas nas interações do cotidiano.

¹⁴ No METN não há ainda eletricidade solar, de modo que só dispunha de energia de gerador movido à gasóleo, a partir das 20h00 até às 22h00. Vale mencionar ainda que ao longo dos trinta primeiros dias fui abordada na rua, por cinco vezes, por três diferentes homens; todos estavam sensivelmente alcoolizados, tema que não é problemática exclusivamente em África. Na quinta e última vez, quando além da conversa sem fundamentos, houve uma tentativa de contato físico, tive uma reação enérgica com esse sujeito e certo medo me tomou naquele instante, como se algo pudesse me acontecer quando estivesse sozinha. Decidi, portanto, compartilhar com uma mulher, liderança local, que assumiu a questão e formalizou uma queixa oficial ao Comandante da Polícia e, simultaneamente, decidi informar ao gerente do METN que reforçou a presença do vigia no período noturno.

¹⁵ Desenho para Mudança ou *Design for Change*, da experiência original indiana da Riverside School foi um dos aportes metodológicos que utilizei com *badjudas* para a construção do pequeno plano de mudança, nomeado Papa-Pilhas, que revela uma história de ação-reflexão-ação de crianças e adolescentes na efetivação da Campanha. A toxicidade dos metais pesados presentes nas pilhas e materiais biocumulativos, o descarte em locais não adequados que trazem riscos ao meio ambiente e consequentemente à saúde era completamente desconhecido na comunidade. Nesta Campanha, o exercício da representatividade das crianças e adolescentes como instrumento democrático tem despertado adultos, construindo novos olhares, alguma reflexão, que oxalá poderá apoiar a criação de novos hábitos na cidade de Cacheu e nas tabancas do entorno. Ao longo de dois meses, mais de 700 pilhas foram retiradas do solo de Cacheu e contabilizadas. Além disso, uma formação sobre sustentabilidade e a confecção de Papa-Pilhas foi promovida com 30 colaboradores/agentes de saúde do projeto *No Kumi Sabi*, profissionais estes que atuam em nove tabancas, Canchungo e Praça de Cacheu. A experiência ganhou notoriedade e foi exposta na Embaixada do Brasil em Bissau e noticiada pela TV da Guiné-Bissau.

certas desigualdades de gênero, sexismo e abusos em que vivem as mulheres que denomino, as filhas de Cacheu, nesta terra outrora conhecida como rota e caminho de escravos.

Como mencionado no Catálogo do Memorial da Escravatura e do Tráfico Negroiro¹⁶, produzido pelo Fundação Mario Soares em 2016,

Na história mundial da Escravatura, sistema de dominação dos homens que marcou as sociedades em momentos históricos precisos, a vertente do tráfico negroiro atlântico apresenta múltiplas singularidades: a sua longa duração – mais de quatro séculos; a amplitude espacial – vários continentes foram historicamente marcados por este fenómeno de violência; a especificidade das vítimas – homens, mulheres e crianças; a sua legitimação ideológica – a desvalorização cultural da África e dos africanos traduzida na construção da ideologia do racismo anti-negro e da sua organização jurídica. (Catálogo do Memorial da Escravatura e do Tráfico Negroiro, 2016, p. 5)

Cacheu, bem como as outras praças portuguesas da costa da Senegâmbia, integraram os pontos de captura e compra de escravas¹⁷ e escravos, que eram, portanto, transportados para Cabo Verde, que funcionava como entreposto comercial.

3 O CONTATO (INICIAL) COM AS MULHERES NO CAMPO: METODOLOGIA, FONTES E INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

Estando as Filhas de Cacheu: mulheres, gestantes e paridas, no centro e protagonismo da minha investigação doutoral, optei, inicialmente, por mapear e criar um registro mais amplo das mulheres que vivem e atuam em diversos segmentos em Cacheu. A opção por esta estratégia visou apreender as representações sociais da mulher em Cacheu, acessando aspectos das suas biografias, histórias, memórias, projetos de vida e dinâmicas sociais nas quais estão imersas. Enquanto métodos de investigação qualitativa, utilizei a observação participante, as entrevistas semiestruturadas e o diário de campo como técnicas de recolha de dados.

¹⁶ Produção da Fundação Mario Soares, disponível em: http://www.fmsoares.pt/iniciativas/ilustra_iniciativas/2016/001210/Catalogo_Memorial_Escravatura.pdf.

¹⁷ “Women and slavery in Africa”, publicado em 1983, coordenação de Claire Robertson e Martin Klein analisa as várias dimensões da participação das mulheres no processo da escravidão e as implicações dela resultantes, In: ROBERTSON, Claire; KLEIN, Martin (Ed.). Women and slavery in Africa. Madison: The University of Wisconsin Press, 1983.

Segundo Haguete (1987, p. 57), a observação participante “representa um processo de interação da teoria com o método dirigido pelo pesquisador na busca de conhecimento não só da perspectiva humana como na própria realidade”. Foram observados três locais que executam projetos distintos, porém complementares: Centro Materno Infantil de Cacheu, Casa das Mães e Projeto *No Kumi Sabi*¹⁸. Para além dos locais mencionados acima, ainda estive como pesquisadora participante na Peregrinação de Nossa Senhora da Natividade; Aniversários (2), Casamentos (2) e Missas e celebrações (6).

3.1 Entrevistas:

Conduzi entrevistas individuais gravadas em áudio, com duração entre 40 minutos – a 1 hora de 20 minutos, com 22 mulheres, dentre elas: professoras, educadoras, parteiras, estudantes, vendedoras de peixe, Governadora, comerciante, meirinha, terapeutas tradicionais, horticultoras, missionárias. Com as entrevistas, dirigi um registro fotográfico¹⁹.

¹⁸ O Centro Materno Infantil recebeu apoio para reforma da ONG portuguesa Amigos de Viana de Castelo e conta ainda com o PIMI II – Programa Integrado para a Redução da Mortalidade Materna e Infantil, na Guiné-Bissau, implementado pelo IMVF, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a *Entraide Médicale Internationale* (EMI), financiado pela União Europeia e o apoiado pelo Instituto Camões. Há duas parteiras-enfermeiras em atividade que foram por mim entrevistadas. Acompanhei ainda atendimentos de pré e pós-partos. A Casa das Mães é uma instalação anexa ao Centro Materno Infantil de Cacheu, construída também pela ONG portuguesa Amigos de Viana de Castelo. Conta com cinco dormitórios, uma casa de banho e um refeitório. Não há cozinha, o que impede a produção de alimentação no local. Observei e acompanhei sete gestantes, provenientes de tabancas na região de Cacheu que estiveram acolhidas na casa num período entre uma semana e um mês, para aguardar o momento do parto. O Projeto *No Kumi Sabi* da Missão Franciscana de Nossa Senhora Aparecida é realizado em todas as tabancas com apoio dos agentes de saúde, por missionárias brasileiras. O Projeto se preocupa com a erradicação da mortalidade materna e infantil pela via da nutrição e do pré-natal qualificado. Reuniões e encontros acontecem semanalmente com gestantes e paridas. Na sede ainda há atendimento em saúde pré e pós-natal, com a enfermeira que coordena o projeto. Neste Projeto observei oficina de artesanato, dois almoços com as participantes, facilitei uma formação para um grupo de mais de 30 colaboradores que atuam como agentes nas tabancas, dentre eles há duas parteiras, sobre a Ciência do Início da Vida; mediei 10 atendimentos de escuta e orientação psicológica, a pedido da missionária coordenadora do Projeto, acompanhei duas gestantes adolescentes ao Centro Materno Infantil.

¹⁹ Este registro, chamado *As Filhas de Cacheu*, está sendo organizado como Exposição fotográfica de natureza poética-feminista e será exibido em Cacheu (e em outros fóruns, espero), em novembro de 2020, na ocasião do Simpósio Cultural realizado pelo METN.

Figura 2 - Capa de abertura da Exposição Filhas de Cacheu



Fonte: Lilian Galvão, 2019.

3.2 Diário de Campo:

Utilizado como ferramenta para apontar e alimentar informações sobre a pesquisa a partir das minhas impressões, observações e opiniões, com a intenção de expressar um olhar pessoal na construção do processo de pesquisa, este diário será mantido até o término do projeto, com a intenção de colaborar para o meu desenvolvimento como pesquisadora e o estudo dos meus dilemas éticos.

De acordo com Minayo (1993, p. 100), um diário de campo é caracterizado desta maneira: “constam todas as informações que não sejam o registro das entrevistas formais. Ou seja, observações sobre conversas informais, comportamentos, cerimoniais, festas, instituições, gestos e expressões que digam respeito ao tema da pesquisa”.

Os dados iniciais, coletados por meio das entrevistas, diário de campo e observação participante ampliaram repertórios culturais e trouxeram novas apreensões e reflexões para o redesenho do projeto *As Filhas de Cacheu*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A imersão em Cacheu foi um acontecimento (des)estruturante na minha trajetória pessoal e como pesquisadora. Não tenho dúvida de que essa foi a melhor experiência vivida até agora no contexto do programa doutoral, sobretudo porque permitiu, nesta estreia, levantar hipóteses mais plausíveis e revisar meu projeto de investigação.

Neste sentido, agora tenho a compreensão de que criar espaços de reflexão e compartilhamento de experiências com as filhas de Cacheu (prenhadas e paridas) – com o intuito de apoiá-las em direção ao seu empoderamento, nos contextos cultural, familiar, de cuidado e educacional – é uma possibilidade de romper com o ciclo de isolamento (FERREIRA, 2015) e, conseqüentemente, vê-las empoderadas.

Na perspectiva do empoderamento, como um processo a partir do qual as pessoas – neste caso as mulheres, especificamente as filhas de Cacheu – podem passar por experiências de aprendizagens que as levem à compreensão acerca de seus direitos fundamentais, projetos de vida, papéis no mundo e possibilidades de intervenção neste, esta investigação feminista inspira o desenvolvimento da pesquisa que conduzirei nos próximos dois anos.

Essas questões se entrelaçam aos eixos de análise: relações de gênero na África, saúde e bem-estar da mulher, e da primeira infância em África, aprendizagem em rede em África e empoderamento, que serão aferidos e explicitados na condução da investigação. Freire (2008, p. 21) diz que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho; as pessoas se educam entre si, mediatizadas pelo mundo”, apontando para o reconhecimento da experiência do/a outro/a no processo educativo.

Neste estudo, um elemento sobremaneira que o motiva é a possibilidade de criar colaborativamente uma rede de apoio em que as mulheres gestantes e paridas possam passar por novas aprendizagens e refletir bem mais sobre seu papel, para impulsionar mudanças de atitudes e enfrentar barreiras sociais, culturais e internas, garantir o respeito aos seus desejos, às suas expectativas e às suas necessidades.

REFERÊNCIAS

BORGES, Manuela. A educação informal e as associações. a propósito das mandjuandades da Guiné-Bissau. **Livro de Atas do Congresso Portugal e os PALOP**. Coordenação Ana Bénard Costa e Antona Barreto. ISCTE, Lisboa. 2010. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/3021/1/Borges_COOPEDUI_3.10.pdf

CARVALHO, Clara (org.). **Mulheres no mercado da saúde** - Apoio social em Angola, Moçambique, Guiné-Bissau e Niger. Coimbra: Almedina, 2018.

FERNANDES JÚNIOR, Luís. **Religião como meio de resistência cultural na Guiné-Bissau** / Luís Fernandes Júnior. - 2016. 104 f.: il. mapas, color. Monografia (graduação) - Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2016.

FERREIRA, Windyz Brazão. O conceito de diversidade na BNCC: relações de poder e interesses ocultos. **Revista Retratos da Escola (Esforce)**, v. 9, n. 17, p. 299-319, 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/582/656>>.

FREIRE, Paulo. **Em “Pedagogia do oprimido”**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GARUBA, Harry. Explorações no realismo animista: notas sobre a leitura e a escrita da literatura, cultura e sociedade africana. Tradução de Elisângela da Silva Tarouco. **Nonada Letras em Revista**. Porto Alegre, ano 15, n. 19, p. 235-256, 2012.

JUNG, C.G. **Sincronicidade**. Petrópolis, Vozes, 1984.

JUNIOR, Antonio; SILVA, Edson; CARVALHO, Rodrigo; RABELO, Francisco Davy. Áreas protegidas para a conservação dos manguezais em Guiné-Bissau: estudo sobre a importância do parque natural dos tarrafes do Rio Cacheu. **Revista Gestão & Sustentabilidade Ambiental**. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. SP: HUCITEC/ RJ: ABRASCO, 1993.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

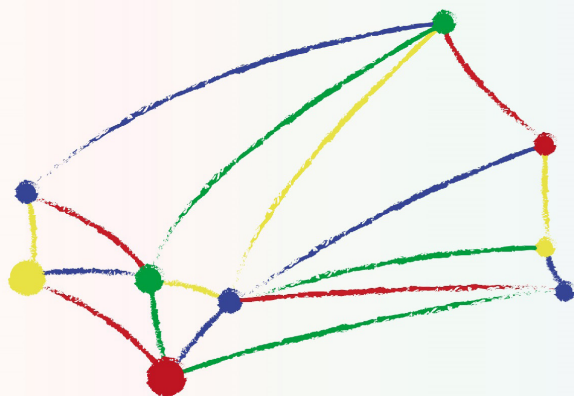
ROBERTSON, Claire; KLEIN, Martin (Ed.). **Women and slavery in Africa**. Madison: The University of Wisconsin Press, 1983.

ROMÃO, Tito Lívio Cruz. **Sincretismo religioso como estratégia de sobrevivência transnacional e translacional**: divindades africanas e santos católicos em tradução. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57(1), p. 353-381, 2018. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/010318138651758358681>.

SEMEDO, Maria Odete da Costa Soares. **As Mandjuandadi**: cantigas de mulher na Guiné-Bissau: da tradição oral à literatura / Maria Odete da Costa Soares Semedo. Belo Horizonte, 2010. 451f.: Il. Orientadora: Maria Nazareth Soares Fonseca Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras.

VERGER, P. F. Orixás. **Deuses iorubás na África e no Novo Mundo**. Salvador: Corrupio, 1997.

Ensaio fotográfico



Rede
IntegraSUL

CRIANÇAS DA GUINÉ-BISSAU: A ARTE DE SORRIR, MESMO QUANDO O MUNDO DIZ QUE NÃO

*Hilton P. Silva*¹

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH)
Universidade Federal do Pará - UFPA

Localizada na costa ocidental africana, com um território de apenas 36.125 quilômetros quadrados e uma população de quase dois milhões de habitantes, a Guiné Bissau tornou-se oficialmente independente em setembro de 1974. A longa guerra de libertação (1963-1974), liderada por Amílcar Cabral (1924-1973), foi finalmente vencida contra Portugal, dando o golpe de misericórdia no império luso ultramarino e contribuindo para transformar toda a face da África. O país, embora seja um dos menores do continente, é formado por mais de 30 etnias, compondo um mosaico multicolorido que entrelaça a exuberância da natureza, as cores das roupas tradicionais dos diferentes grupos, os tons de pele dos Balantas, Fulas, Manjacos, Papéis, entre outros e uma profusão de línguas e artes (SILVA, 2009; SILVA et al., 2014).

¹ Programa de Pós-Graduação em Antropologia - PPGA, Programa de Pós-Graduação em Saúde, Ambiente e Sociedade na Amazônia – PPGSAS, Coordenador do Laboratório de Estudos Bioantropológicos em Saúde e Meio Ambiente – LEBIOS, Membro do Centro de Investigação em Antropologia e Saúde da Universidade de Coimbra – CIAS/UC.

Foto 1 - Meninos da etnia Papel na tabanca



Foto 2 - Jovens Guineenses



Como muitos países da África, a Guiné-Bissau também passou por convulsões internas após a libertação de Portugal, como uma guerra civil (1998-1999) e diversos golpes de estado, que ainda hoje repercutem em instabilidade política e repetidas crises econômicas (DJAU, 2016). Como parte da herança colonial e da guerra civil, segundo o Gabinete Integrado das Nações Unidas para a Consolidação da Paz na Guiné-Bissau (UNIOGBIS), ainda há minas terrestres em alguns lugares e as crianças estão entre as principais vítimas.

Mais de 50% da população do país tem menos de 18 anos de idade, e sobre a juventude recaem grandes desafios como carência de água potável e saneamento ambiental, altas taxas de mortalidade materna e infantil, uma em cada seis crianças menores de cinco anos, especialmente as meninas, sofre de desnutrição e os adultos têm uma esperança média de vida de 56 anos.

Foto 3 - Um sorriso de Papel



Foto 4 - Meninas da Etnia Papel



O analfabetismo ainda domina todas as faixas etárias, especialmente entre as meninas, e apenas um em cada dez alunos consegue emergir do ensino básico para o ensino médio. Lá, como no Brasil, as crianças e mulheres são as principais vítimas de violência doméstica. O casamento precoce e a gravidez entre as meninas antes dos 18 anos são corriqueiros e alguns grupos ainda realizam a mutilação genital feminina (fanado), prática que tem sérias consequências sobre as morbidades associadas ao parto e à mortalidade feminina (SILVA, 2009; ALVES 2017; UNICEF, 2017).

Durante grande parte do ano é muito seco e quente nas cidades e a atividade nos mercados é intensa, já que a maior parte da população sobrevive da agricultura. A partir de maio, quando as chuvas iniciam, o clima vai mudando e as crianças vão para a rua tomar banho de chuva e carregar água para casa.

Foto 5 - Na chuva de roupa nova



Foto 6 - Prazer da primeira chuva do ano



É época de lavar tudo, de brincar nas poças e nos rios, de pegar passarinhos, de catar frutas nas mangueiras e goiabeiras, de encontrar as amigas para mostrar o novo penteado, mas também de ficar em casa fazendo tranças nas bonecas esperando a chuva passar. Mas o trabalho infantil é prevalente e para a maioria das crianças a vida segue com as atividades de vender comidas, óleo de dendê e mercadorias diversas no mercado de Bandin, de Bolama, pelas estradas, trabalhar com os pais na lavoura, ou carregar os irmãos às compras na tenda do quarteirão, sempre que possível levando a última tecnologia eletrônica importada para mostrar aos amigos. Em Bissau, em contraste com a pobreza dominante no país, algumas elites consomem os últimos modelos de iPhone e circulam pelas ruas lamacentas de Hummers.

Foto 7 - Tudo vira brincadeira na beira da estrada



Foto 8 - Vai uma goiaba aí?



Foto 9 - Meninas com suas bonecas



Foto 10 - Vendedora de óleo de dendê



Foto 11 - Orgulho da Tecnologia



A Guiné-Bissau é cosmopolita. Bebês são carregados nas costas das mães como há milhares de anos, mas agora usam fraldas descartáveis e calçam tênis de marcas famosas. As meninas, indiferentes ao racismo prevalente no mundo, brincam com suas bonecas loiras *made in China*, pois bonecas negras são difíceis de achar em qualquer lugar. Nas feiras, encontra-se uma infinidade de implementos agrícolas produzidos no Brasil, na França, na Rússia, e aparelhos eletrônicos e bens de consumo de origem asiática de todos os preços.

Foto 12 - Mãe guineense e seu bebê



Foto 13 - Menina fazendo tranças na boneca loira



Foto 14 - Pequeno vendedor em Bissau



Os ritmos que se ouvem nas ruas e nos mercados, as comidas e frutas, a diversidade religiosa pacífica, a alegria e o esforço do povo em superar dificuldades mostram uma sociedade em ebulição. Em anos recentes, o país tem continuado a experimentar muitos conflitos políticos, mas há também lampejos de democracia e o futuro pode ser promissor para esta jovem nação.

Foto 15 - Crianças entre os doces e o trabalho em Bissau



Foto 16 - Crianças próximo ao mercado de Bandin



Na Guiné-Bissau, como por toda a África, há um fato curioso: nos mercados, nos campos, nas tabancas, nas casas, nas cidades, na seca e na chuva, as crianças continuam a sorrir, ainda que o mundo a sua volta seja hostil e insista em querer lhes tirar o direito de ser criança. Este ensaio fotográfico² é dedicado a elas, que têm uma capacidade infinita de nos mostrar sempre o lado bom da vida.

REFERÊNCIAS

ALVES, S. (Coord). **Relatório da situação da criança na Guiné-Bissau 2015/2016**. FEC | Fundação Fé e Cooperação. Vigaprintes - Artes gráficas: Moscavide, 2017.

DJAU, M. **Trinta anos de golpes na Guiné-Bissau**: Uma análise da elite militar. Dissertação de Mestrado em Ciências Políticas. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná. 2016.

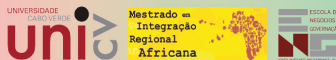
SILVA, H.P.; SERRA-FREIRE, J.; HAGE, S.M. Guiné Bissau e Brasil, separados por um oceano, unidos pela história. Saúde, educação e meio ambiente, o que lhes reserva o futuro? In: CAMPELO, M.M.; DE JESUS, R.J.; AMADOR DE DEUS, Z. (Orgs.), **Entre os Rios e Florestas da Amazônia. Perspectivas, Memórias e Narrativas de Negros em Movimento**: Subsídios Para a Lei 10639/03. Belém: UFPA, GEAM, p. 147-160, 2014.

SILVA, H.P. **Conexão África, Guiné-Bissau**: Imagens Brasileiras. PZZ, Ano IV, n. 7, p. 63-74, 2009. Disponível em: http://issuu.com/revistapzz/docs/rafaelima/64?mode=a_p. Acesso em: 1 mar. 2020.

UNICEF. **UNICEF Annual Report**. UNICEF: Guiné-Bissau, 2017, 46 p. Disponível em: https://www.unicef.org/about/annualreport/files/Guinea_Bissau_2017_COAR.PDF. Acesso em: 1 mar. 2020.

² Fotografias realizadas pelo autor quando em missão oficial à Guiné-Bissau em julho e agosto de 2007. Todas as crianças foram fotografadas com consentimento dos pais/responsáveis.

Realização:



Apoio

