

SÉRIE OPARÁ: ETNOSABERES VOL. 5

# IMAGENS DE NÓS POLÍTICAS, IDENTIDADES, CULTURA E MEIO AMBIENTE



## **Organizadores**

Floriza Maria Sena Fernandes

Kárpio Márcio de Siqueira

Mônica Maria Lima Vieira Barbosa

# IMAGENS DE NÓS: POLÍTICAS, IDENTIDADES, CULTURA E MEIO AMBIENTE

Organização  
Floriza Maria Sena Fernandes  
Kárpio Márcio de Siqueira  
Mônica Maria Lima Vieira Barbosa

Paulo Afonso  
2023

## Organizadores

Floriza Maria Sena Fernandes  
Kárpio Márcio de Siqueira  
Mônica Maria Vieira Lima Barbosa

## Autores

Anna Christina Freire Barbosa  
Aurelina Fernanda de Andrade Moraes  
Bárbara Ohana de Araújo Santos  
Carlos Alberto Batista dos Santos  
Edivania Granja da Silva Oliveira  
Edvalda Pereira Torres Lins Aroucha  
Eliane Maria de Souza Nogueira  
Floriza Maria Sena Fernandes  
Francisco Eduardo Torres Cancela  
Janaína Souza Silva  
Juliana dos Santos Costa  
Kárpio Márcio de Siqueira  
Leandro Durazzo  
Mônica Maria Vieira Lima Barbosa  
Roberto Remígio Florêncio  
Tayra Arfer Jurum Tuxá (Tayra Vieira Almeida de Oliveira)

## Capa

Camila de Souza Pereira Brandão  
Jéssica Enelin de Sena Novaes

## Diagramação e Digitação

Camila de Souza Pereira Brandão  
Jéssica Enelin de Sena Novaes  
Sheila Almeida Lima

## Revisão Final

Camila de Souza Pereira Brandão  
Jéssica Enelin de Sena Novaes  
Leticia Gomes Araújo da Silva  
Sheila Almeida Lima

## Conselho Editorial

Dr<sup>a</sup>. Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar - Universidade do Estado do Pará- UEPA -  
Dr. Edson Hely Silva – UFPE

Drª. Daniele Cristina de Oliveira Lima - Faculdade CESMAC DO SERTAO  
Drª. Vanessa Carvalho de Nilo Bitu – Universidade Federal de Campina Grande - UFCG  
Dr. Jacques Fernandes dos Santos - Instituto Federal de Alagoas (IFAL)  
Dr. Pedro Daniel dos Santos Souza (UNEB/ Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (UFBA) - Mestrado e Doutorado  
Drª. Edinéia Tavares Lopes – Universidade Federal de Sergipe – UFS  
Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Federal de Sergipe - UFS

#### Conselho Editorial Indígena

Dr. Felipe Sotto Maior Cruz Tuxá – Universidade Federal da Bahia - UFBA  
Esp. Rosivânia Cruz de Araújo Tuxá - Universidade do Estado da Bahia - UNEB/OPARÁ  
Me. Elaine Patrícia de Sousa Oliveira Atikum - Universidade do Estado da Bahia - UNEB/OPARÁ  
Me. Rosilene Cruz de Araújo Tuxá - Universidade Federal do Amapá - UNIFAP

#### Comissão Científica

Drª. Wbaneide Martins de Andrade (PPGEcoH/UNEB)  
Drª. Maria Cleonice de Sousa Vergne (PPGEAFIN/UNEB)  
Drª. Eliane Maria de Souza Nogueira (PPGEcoH/UNEB)  
Drº. Carlos Alberto Batista Santos (PPGEcoH/UNEB)  
Dr. Vinicius Silva Santos (UNEB/OPARÁ)



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Imagens de nós : políticas, identidades, cultura e meio ambiente / organização Floriza Maria Sena Fernandes, Kárpio Márcio de Siqueira, Mônica Maria Lima Vieira Barbosa. -- 1. ed. -- Paulo Afonso, BA : Sociedade Brasileira de Ecologia Humana - SABEH, 2023. -- (Série Opará : etnosaberes ; 5)

Vários autores.  
Bibliografia.  
ISBN 978-65-5732-053-2

1. Ciências sociais 2. Ecologia 3. Estudos interculturais 4. Políticas públicas 5. Relações étnico-raciais I. Fernandes, Floriza Maria Sena. II. Siqueira, Kárpio Márcio de. III. Barbosa, Mônica Maria Lima Vieira. IV. Série.

23-187267

CDD-300

Índices para catálogo sistemático:

1. Ciências sociais 300

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

#### NOTA DA ORGANIZAÇÃO

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como opiniões, conceitos, bibliografias e autoria nele expressos. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte do OPARÁ/UNEB a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, ou da delimitação de suas fronteiras ou limites. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida sem autorização do OPARÁ: Centro de Pesquisas em Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação e/ou dos autores. Todas as fotografias aqui expostas fazem parte do acervo pessoal dos autores presentes no trabalho.

## AUTORES

### *Anna Christina Freire Barbosa*

Licenciada em Ciências Sociais, Especialista em Políticas Públicas e Gestão de Serviços Sociais pela UFPE, Mestre em Economia pela UFC, Mestre em Sociologia pela UFPE, Doutora em Ciências Sociais pela UFRN, atua como Professora Adjunta na Universidade do Estado da Bahia e na Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina/PE. Coordenadora e Professora do Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (PPGADT); Professora do Programa de Pós-Graduação em Ecologia Humana e Gestão Socio Ambiental (PPGECOH). Líder do grupo de pesquisa Direito e Sociedade, está vinculada a linha de pesquisa Desigualdades Sociais e Contextos de Produção de Direitos. Membro do Comitê de Iniciação Científica da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). No momento desenvolve pesquisas nas áreas de Cultura, Desenvolvimento Econômico, Estudos de Gênero e Sociologia Jurídica. Tem interesse em Teoria Sociológica e Sociologia da Arte.

### *Aurelina Fernanda de Andrade Moraes*

Mestra em História – Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras (PPGEAFIN-UNEB), Graduada em Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia Clínico Institucional e Especialização em Ciências da Educação, Especialização em Educação Especial Inclusiva, Pedagoga – IFBA - Campus de Paulo Afonso (BA), Professora Substituta – UNEB Campus VIII - DEDC do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena, Licenciatura em Pedagogia Intercultural em Educação Escolar Indígena e Pesquisadora do OPARÁ vinculada a Linha de Pesquisa Etnologia, Educação, Educação Indígena e Interculturalidade, até o presente momento.

### *Bárbara Ohana de Araújo Santos*

Possui Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado da Bahia (2012). Mestrado em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental pela Universidade do Estado da Bahia (2016). Especialização em Ensino de Química e Biologia pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (Cursando). Professora de Química e Biologia.

### *Carlos Alberto Batista dos Santos*

Biólogo/Etnobiólogo, Mestre em Zoologia (UESC), Doutor em Etnobiologia e Conservação da Natureza (UFRPE). Atua na área de Zoologia, Conservação da Biodiversidade, Etnozoologia e Etnoecologia. Professor da Universidade do

Estado da Bahia, Departamento de Tecnologia e Ciências Sociais. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental DTCS/UNEB. Líder do Grupo de Pesquisa em Etnobiologia e Conservação dos Recursos Naturais (UNEB).

#### ***Edivania Granja da Silva Oliveira***

Doutora em História Social: PPG em História Social/USP. Professora Efetiva de História IF Sertão/PE Campus Petrolina. Pesquisa História Indígena e História Ambiental. Coordenadora Geral da Ação Saberes Indígena na Escola IF Sertão PE-MEC. Líder do Grupo de Pesquisa CNPQ: Grupec/Sertão - Linha de pesquisa vinculada: História Indígena e História Ambiental. Pesquisadora vinculada ao Opará Uneb Paulo Afonso (BA).

#### ***Edvalda Pereira Torres Lins Aroucha***

Edvalda Pereira Torres Lins Aroucha, mais conhecida como Valda Aroucha. Pedagoga. Mestre em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental pela UNEB e nesta mesma Universidade, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial PPGADT, com o projeto de pesquisa Educação Agroecológica - Pedagogia Com os Pés no Chão: da Extensão Rural para a Agricultura Familiar no Semiárido. Fundadora da AGENDHA (Assessoria e Gestão em Estudos da Natureza, Desenvolvimento Humano e Agroecologia), na qual é coordenadora ecopedagógica e sociopolítica, elaborou, apresentou, aprovou e coordena Projetos de ATER - Assistência Técnica e Extensão Rural Agroecológica. Na UNEB - Campus VIII é professora da LICEEI - Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena, Pedagogia Indígena e integra a Comissão Setorial de Estágio do Curso da LICEEI, conforme Resolução nº 2.016/2019 (CONSEPE); pesquisadora do OPARÁ (Centro de Pesquisas em Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação), coordenando a Linha de Pesquisa Campesinato, Ecologia Humana e Etnoconservação, foi membro do LAPRAXIS - Laboratório de Ensino e Pesquisa para as Relações Étnico Raciais e Produção de Material Didático, integra a Ação Saberes Indígenas e é Membro Titular da Comissão Interinstitucional para Prevenção e Enfrentamento às Violências (Portaria: 8/12/18 - DOE/BA). Colaboradora do NUSF (Núcleo de Defesa da Bacia do São Francisco) de Atuação Especial do Ministério Público da Bahia que presta apoio às Promotorias de Justiça integrantes da Bacia Hidrográfica do Rio São Francisco, como Coordenadora da Equipe de Educação Ambiental da FPI (Fiscalização Preventiva Integrada). Atualmente preside o Fórum Estadual de Convivência com o Semiárido, sediado na Casa Civil do Governo do Estado da Bahia; Já atuou em diversas instâncias de Controle Social: Comitê Nacional da Reserva da Biosfera da Caatinga, Conselho Municipal de Meio Ambiente,

Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural, Conselho Consultivo da Estação Ecológica Raso da Catarina, dentre outros. É uma das Coordenadoras do FBAF (Fórum Baiano de Agricultura Familiar). Foi Coordenadora do Território Itaparica BA/PE. Também fundadora do Centro de Assessoria e Apoio aos Trabalhadores e Instituições Não governamentais Alternativas - CAATINGA, onde também fundou a Escola Rural Ouricuri. Prestou serviços de consultoria ao SEBRAE, PNUD, FAO e Ministério Público Ambiental da Bahia. Por seus trabalhos institucionais, ganhou os prêmios e reconhecimentos: Mulher do Ano 1996 pela Revista Claudia; Ecólogo e Desertólogo João Vasconcelos Sobrinhos, o Título de Diseñador de Nuestro Campo em San Juan de Pasto/Colômbia; Prêmio Caixa Melhores Práticas; dentre outros. Possui livros e artigos publicados. Ecofeminista e Cidadã Pauloafonsina (Título recebido em 2012).

#### ***Eliane Maria de Souza Nogueira***

Doutora em Ciências Biológicas (Zoologia) - UFPB, Mestrado em Ciências Biológicas-UFPB, Especialização em Zoologia-UFAL, Graduada em Ciências Biológicas-FAFIRE, Pesquisadora do Centro de Pesquisa em Etnicidades (OPARÁ). Docente do Programa de Pós - Graduação em Ecologia Humana e Gestão socioambiental, Pós - Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento territorial- Campus III e do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas-UNEB-Campus III.

#### ***Floriza Maria Sena Fernandes***

Bacharela em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), Mestre em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora efetiva da Universidade do Estado da Bahia/UNEB e Pesquisadora do Centro de Pesquisas em Etnicidades Movimentos Sociais e Educação - OPARÁ UNEB/CNPq junto às linhas de pesquisas: Linha 01 - Etnologia, Educação, Educação Indígena e Interculturalidade; Linha 02 - Campesinato, Ecologia Humana, Etnoconservação, onde também está coordenadora. Sócia efetiva do Instituto Popular Memorial de Canudos. Está coordenadora do Colegiado de Curso de Pedagogia Intercultural Indígena da Universidade do Estado da Bahia e Coordenadora Adjunta da Ação Saberes Indígenas na Escola - UNEB/IF SERTÃO/PE/SECADI-MEC. É representante titular da Universidade do Estado da Bahia na Câmara Técnica de Comunidades e Povos Tradicionais no Comitê de Bacias Hidrográficas do Rio São Francisco.

#### ***Francisco Eduardo Torres Cancela***

Doutor em História Social do Brasil pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Bahia e Professor Titular do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias da Universidade do Estado da Bahia

(Campus XVIII - Eunápolis). Atua na área curricular de História do Brasil e também na Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (LICEEI). É pesquisador da História Indígena e da História da América Portuguesa, desenvolvendo estudos sobre a trajetória dos povos indígenas na antiga Capitania de Porto Seguro e coordenando o Grupo de Estudos sobre a América Portuguesa (GEAP/DCHT-UNEB). Também estuda as experiências de educação intercultural e as expressões do patrimônio e da memória na Costa do Descobrimento. Tem publicado diversos artigos, capítulos de livros e livros sobre história colonial e a participação dos índios na formação da sociedade brasileira. Atualmente é membro efetivo do Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade, da Universidade Federal do Sul da Bahia, e também do Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos, dos Povos Indígenas e das Culturas Negras, da Universidade do Estado da Bahia.

#### ***Janaína Souza Silva***

Bacharela em Arqueologia pela Universidade do Estado da Bahia. Mestra em História – Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras/PPGEAFIN/UNEB, Bacharela em Arqueologia pela Universidade do Estado da Bahia, Especialista em Etnologia Indígena pela Faculdade de Ciências da Bahia - FACIBA. Pesquisadora do OPARÁ vinculada a Linha de Pesquisa África, Afrodescendentes e Relações Étnico-raciais.

#### ***Juliana dos Santos Costa***

Mestranda em História – Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras – PPGEAFIN – UNEB, Arqueóloga pela Universidade do Estado da Bahia – Campus VIII – Paulo Afonso – BA, Especialista em Arqueologia e Patrimônio pelo Instituto de Ciência, Educação e Tecnologia de Votuporanga/FUTURA e Pesquisadora do Centro de Arqueologia e Antropologia de Paulo Afonso/CAAPA – UNEB.

#### ***Kárpio Márcio de Siqueira***

Coordenador do LAPRAXIS: Laboratório de Pesquisa e Produção de Material Didático - OPARÁ - UNEB. Coordenador de Pesquisa do Centro de Pesquisa em Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação – Opará. Coordenador do UBUNTU - Núcleo de Estudos e Pesquisa Contextualizada Aplicada à Produção de Dispositivos Didáticos e líder do Grupo de Pesquisa CNPQ - UBUNTU - Educação Contextualizada, Processos Teóricos, Metodológicos e Tecnológicos Aplicados à Produção de Dispositivos Didáticos. Possui graduação em Letras - Licenciatura Plena em Português e Inglês pela Faculdade de Formação de Professores de Arcoverde (2002). Professor assistente da UNEB - Campus

VIII, tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literaturas, atuando principalmente nos seguintes temas: Literaturas de Língua Portuguesa, Literatura Indígena, Textualidades e Literaturas no contexto Indígena, Literatura Negra Brasileira, Metodologia do ensino da Línguas, Produção Textual, TICs, Educação no Campo e Formação de professores, Produção de Material Didático para escolas Indígenas. Tem um extenso trabalho na formação de professores, gestores pedagógicos. Coordenou projetos de pesquisa em ensino pelo PIBID/ Diversidade da Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena - LICEEI, coordenando ainda projetos de pesquisa e extensão voltados para a produção de material didático no contexto da Lei 11.645/08 com alvo na história e cultura dos povos indígenas e negros. Possui ainda vasto conhecimento na área de ensino e metodologias de Língua Inglesa e Literaturas.

#### ***Leandro Durazzo***

Doutor em Antropologia Social (PPGAS/UFRN), pesquisa Etnologia Indígena no Nordeste do Brasil, estudando registros linguísticos, políticas de revitalização e manutenção de línguas indígenas, educação, território, conhecimentos, saúde e práticas tradicionais. Realizou pós-doutorado no mesmo programa de Antropologia Social. Atualmente é pós-doutorando no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGpsi) da UFRN, com bolsa FAPERN/CNPq, trabalhando com territorialidades indígenas, de povos e comunidades tradicionais e políticas públicas. Desenvolveu investigações, ao nível doutoral, na área de História e Cultura das Religiões pela Universidade de Lisboa, possuindo Mestrado em Letras pela UFPE, Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais pela UNESP - Araraquara. Cursa o Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas do Museu Nacional (UFRJ). Desenvolveu estudos das tradições Chan/Zen e Terra Pura do budismo de matriz chinesa, sobretudo em contraste com as sociedades ocidental e brasileira. É coordenador adjunto do obPALA: Laboratório de Psicologia Ambiental Latino-Americana (UFRN) e pesquisador dos grupos Opará: Centro de Pesquisas em Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação (UNEB) e Macondo: Artes, Culturas Contemporâneas e Outras Epistemologias (UFRPE/UAST). É membro da European Network for Psychological Anthropology (ENPA). Membro da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO). Como consultor da UNESCO (2021-2022), realizou diagnóstico sobre a saúde indígena no estado do Rio Grande do Norte, junto à Secretaria Estadual de Saúde Pública. Tem experiência nas áreas de etnologia indígena, antropologia da educação, saúde, políticas públicas, antropologia e história das religiões, budismo, tradução e literatura. Como tradutor, trabalha com literatura de língua inglesa, seja em poesia ou prosa, e espanhola e chinesa, sobretudo em poesia.

***Mônica Maria Vieira Lima Barbosa***

Doutora em Educação pela Universidade Interamericana - Assunção, Paraguai. Acadêmica do Curso de Licenciatura em Sociologia - Uniasselvi. Mestra em Ciências da Educação, Universidade Internacional de Lisboa - Lisboa, Portugal. Especialista em Orientação Educacional, Universo. Especialista em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental, Uneb Campus VIII; Especialista em Educação a Distância: Gestão e Tutoria - Uniasselvi. Especializanda em Educação a Distância 4.0 - Faculdade FAEL. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, Uneb Campus VIII. Atuei como Professora Substituta da Universidade do Estado da Bahia- Uneb Campus VIII. Colaborou como Professora da Rede UNEB 2000 e Plataforma Freire - Uneb Campus VIII. No cenário de Pós-graduação contribui com as Disciplinas Ludicidade na Educação Infantil, Legislação Educacional Brasileira, Letramento e Oralidade, Trabalho de Conclusão de Curso - Faculdade Batista Brasileira. Contemplou Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso - Especialização pela Universidade Federal do Ceará e Uniasselvi. Atuou na Coordenação Pedagógica no Ensino Fundamental e Médio no Colégio Sete de Setembro 2006-2018 (Acompanhamento e Orientação Administrativa e Pedagógica; Coordenadora de área das Ciências Humanas e Linguagens; Coordenação do Projeto de Arte, Educação e Cultura). Colaborou na Coordenação Pedagógica da Prefeitura Municipal de Paulo Afonso (Chefe de Divisão do Ensino Fundamental - Projeto Sala Verde - Coordenação do Projeto Geração de Renda - Coordenadora do Programa Estação Juventude). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa CNPq – UBUNTU, Educação Contextualizada Aplicada à produção de Material Didático. Professora do Programa Estação Juventude. Professora e Tutora da UNIASSELVI. Professora do Centro Universitário do Rio São Francisco (Educação Física, Biomedicina e Enfermagem).

***Roberto Remígio Florêncio***

Doutor em Educação - Universidade Federal da Bahia/UFBA; Professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano- IFSERTÃO/PE; Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - Universidade do Estado da Bahia/UNEB; Licenciado em Letras, Pedagogia e Geografia. Pesquisador Visitante do Núcleo OPARÁ.

***Tayra Arfer Jurum Tuxá (Tayra Vieira Almeida de Oliveira)***

Mulher Indígena Tuxá. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Licenciada em Educação Intercultural Escolar Indígena com habilitação em Ciências Humanas pela Universidade do Estado da Bahia; Especialista em Educação Escolar Indígena - FUTURA; Pesquisadora do OPARÁ - UNEB: Centro de Pesquisa em Etnicidades, Movimentos Sociais e

Educação; Coordenadora do Laboratório de Produção de Material Didático - LAPRAXIS; Representante Comunitária Indígena no Colegiado da Licenciatura Intercultural Indígena do Departamento de Educação Campus VIII da UNEB em Paulo Afonso/BA. Gestora do Colégio Indígena Capitão Francisco de Rodelas e membro executivo do Fórum de Educação Escolar Indígena da Bahia - FORUMEIBA. Liderança do Conselho Tuxá Aldeia Mãe - CONTAM.

## PREFÁCIO

---

Um desafio constante que coletivos de pesquisa enfrentam diz respeito a responsabilidade social que têm, considerando se tratar de cientistas e produtores de conhecimento que tentam fazer circular as ações para além da Universidade. O processo de continuidade entre atividades acadêmicas e o seu espraiamento pelo mundo afora torna-se possível apenas na medida em que exercitamos, vigilantes, práticas diversas para reconstruir os modos de se fazer ciência a partir do descentramento de velhas condutas coloniais arraigadas nas instituições de ensino superior. Se essas práticas podem ser diversas, e nominadas a partir rótulos igualmente variados – anticoloniais, decoloniais, contra-coloniais ou mesmo pós-coloniais – o seu ponto de encontro deve ser a constatação de que a transformação das Universidades só é verdadeiramente possível a partir da inclusão daqueles que por séculos foram excluídos e indesejáveis dos espaços de poder em nosso país.

O presente livro, produto de práticas coextensivas de pesquisa, ensino e extensão, desenvolvidas no âmbito do OPARÁ, é um belo exemplo do modo como a ciência pode florescer genuinamente a partir da inclusão de vozes historicamente apagadas.

Como sugerido em seu título, “As imagens de nós” que o compõe são imagens compostas, um “nós” múltiplo, pois o OPARÁ tem construído ao longo de décadas uma história que toma a inclusão da diversidade não como objetivo, mas como razão de ser, como ponto de partida. Quando os sujeitos que precisam ser alcançados estão desde o princípio participando dos processos em curso nas Universidades, os resultados, quase que automaticamente, borram a linha fronteira entre o lá e o cá, o dentro e fora, porque nós, - indígenas; negres, negras e negros; povo de santo; camponeses outros – estamos presentes, dentro-e-fora, ao mesmo tempo. É dessas linhas borradas que o presente livro emerge, exercitando a interculturalidade em cada um dos capítulos que fazem a coletânea, convergindo pesquisadoras/es com trajetórias, gêneros, sexualidades, vinculações étnicas, regionais, e raciais diversas. Uma breve olhada na biografia dos autores que assinam essa e outras coletâneas da Série Opará nos mostra o compromisso dos organizadores e o centro em coerentemente refletir essa

realidade.

Mais do que pauta para investigação, a interculturalidade anunciada nesse volume é práxis, condição por excelência que marca a constituição das análises aqui presentes. A grande maioria dos capítulos resulta também de exercícios de co-autoria e/ou da colaboração entre autores, indicando, a princípio, um modo compartilhado de lançar luz sobre as realidades sociais. Por pensar com outros sujeitos, e não apenas sobre eles, a leitora e o leitor podem esperar encontrar testemunhos mais inclusivos sobre os temas relevantes para os diferentes sujeitos sociais com os quais convivemos e trabalhamos.

É, portanto, com grande felicidade que encerro esse prefácio, constatando os fecundos exercícios colaborativos anunciados em seus capítulos, partes de um movimento maior que é o coletivo de pessoas que se reúne aqui. Viva o OPARÁ.

Felipe Tuxá<sup>1</sup>  
Salvador, 08/11/2023

---

1 Felipe Tuxá é professor adjunto do Departamento de Antropologia e Etnologia da Universidade Federal da Bahia e membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da mesma instituição. É pesquisador do Opará.

## ORGANIZADORES

---

### *Floriza Maria Sena Fernandes*

Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), Mestre em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora efetiva da Universidade do Estado da Bahia/UNEB e Pesquisadora do Centro de Pesquisas em Etnicidades Movimentos Sociais e Educação - OPARÁ UNEB/CNPq junto às linhas de pesquisas: Linha 01 - Etnologia, Educação, Educação Indígena e Interculturalidade; Linha 02 - Campesinato, Ecologia Humana, Etnoconservação, onde também está coordenadora. Sócia efetiva do Instituto Popular Memorial de Canudos. Está coordenadora do Colegiado de Curso de Pedagogia Intercultural Indígena da Universidade do Estado da Bahia e Coordenadora Adjunta da Ação Saberes Indígenas na Escola – UNEB/IF SERTÃO/PE/SECADI-MEC. É representante titular da Universidade do Estado da Bahia na Câmara Técnica de Comunidades e Povos Tradicionais no Comitê de Bacias Hidrográficas do Rio São Francisco.

### *Kárpio Márcio de Siqueira*

Coordenador do LAPRAXIS: Laboratório de Ensino e Pesquisa para as Relações  
Coordenador do LAPRAXIS: Laboratório de Pesquisa e Produção de Material Didático - OPARÁ - UNEB. Coordenador de Pesquisa do Centro de Pesquisa em Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação – Opará. Coordenador do UBUNTU - Núcleo de Estudos e Pesquisa Contextualizada Aplicada à Produção de Dispositivos Didáticos e líder do Grupo de Pesquisa CNPQ - UBUNTU - Educação Contextualizada, Processos Teóricos, Metodológicos e Tecnológicos Aplicados à Produção de Dispositivos Didáticos. Possui graduação em Letras - Licenciatura Plena em Português e Inglês pela Faculdade de Formação de Professores de Arcoverde (2002). Professor assistente da UNEB - Campus VIII, tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literaturas, atuando principalmente nos seguintes temas: Literaturas de Língua Portuguesa, Literatura Indígena, Textualidades e Literaturas no contexto Indígena, Literatura Negra Brasileira, Metodologia do ensino da Línguas, Produção Textual, TICs, Educação no Campo e Formação de professores, Produção de Material Didático para escolas Indígenas. Tem um extenso trabalho na formação de professores, gestores pedagógicos. Coordenou projetos de pesquisa em ensino pelo PIBID/ Diversidade da Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena - LICEEI, coordenando ainda projetos de pesquisa e extensão voltados para a produção de material didático no contexto da Lei 11.645/08 com alvo na história e cultura dos povos indígenas e negros. Possui ainda vasto conhecimento na área de ensino e metodologias de Língua Inglesa e Literaturas.

### *Mônica Maria Vieira Lima Barbosa*

Doutora em Educação pela Universidade Interamericana - Assunção, Paraguai. Acadêmica do Curso de Licenciatura em Sociologia - Uniasselvi. Mestre em Ciências da Educação, Universidade Internacional de Lisboa - Lisboa, Portugal. Especialista em Orientação Educacional, Universo. Especialista em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental, Uneb Campus VIII; Especialista em Educação a Distância: Gestão e Tutoria - Uniasselvi. Especializanda em Educação a Distância 4.0 - Faculdade FAEL. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, Uneb Campus VIII. Atuei como Professora Substituta da Universidade do Estado da Bahia- Uneb Campus VIII. Colaborei como Professora da Rede UNEB 2000 e Plataforma Freire - Uneb Campus VIII. No cenário de Pós-graduação contribuí com as Disciplinas Ludicidade na Educação Infantil, Legislação Educacional Brasileira, Letramento e Oralidade, Trabalho de Conclusão de Curso - Faculdade Batista Brasileira. Contemplei Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso - Especialização pela Universidade Federal do Ceará e Uniasselvi. Atuei na Coordenação Pedagógica no Ensino Fundamental e Médio no Colégio Sete de Setembro 2006-2018 (Acompanhamento e Orientação Administrativa e Pedagógica; Coordenadora de área das Ciências Humanas e Linguagens; Coordenação do Projeto de Arte, Educação e Cultura). Colaborei na Coordenação Pedagógica da Prefeitura Municipal de Paulo Afonso (Chefe de Divisão do Ensino Fundamental - Projeto Sala Verde - Coordenação do Projeto Geração de Renda - Coordenadora do Programa Estação Juventude). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa CNPq – UBUNTU, Educação Contextualizada Aplicada à produção de Material Didático. Professora do Programa Estação Juventude. Professora e Tutora da UNIASSELVI. Professora do Centro Universitário do Rio São Francisco (Educação Física, Biomedicina e Enfermagem).

## *Apresentação*

O respeito pelos direitos humanos e a preocupação com a educação concebida pela tríade de uma postura ética, de uma visão holística estética e de uma vivência do estar bem-estar, ancoram as Linhas de Pesquisas configuradas nessa Obra ao instigar concepções que costuram o nosso mundo fragmentado e o nosso futuro interconectado, marcado pela aceleração e pela transitoriedade das informações, do conhecimento e da tecnologia. A essa vertente, o ser aprendiz entrelaçado a despeito da diversidade e da multiplicidade desse século XXI, é mister demandar um olhar focado na compreensão de uma nova concepção de vida ambiental, social e cultural.

Nessa conjuntura, a ideia da elaboração deste livro partiu da sensibilidade de escritores ao buscar transitar suas experiências vivas de aprendizagens em escritas científicas, possibilitando à motivação de leitores, tornando-os mais críticos e mais criativos. Ao perceber que é possível contribuir com esse diálogo potencializada pela escrita, a presente estrutura textual propõe à reflexão compreendida em quatro ‘Temáticas’, envolvendo o processo de aprendizagem, que é único e diferente para cada ser humano, e que cada um aprende o que é mais significativo e o que faz sentido, o que gera conexões cognitivas e emocionais.

A cidadania, a educação, a interculturalidade, as relações étnico-raciais, a ecologia humana, são temáticas que sustentam os princípios que precisam ser questionados, de forma vigorosa na sociedade e na conjuntura escolar, a fomentar posturas adequadas de humanidade. A esse preâmbulo, é mister conceber que os artigos científicos anunciados neste Volume 05, balizadas em literaturas, legislação e documentos, venham possibilitar a inserção no âmbito formal e informal, aprofundar reflexões que integrem valores e conhecimentos na práxis educativa, social, ambiental, política e econômica. A escrita aqui anunciada, enquanto saberes de formação e interação com a sociedade dinâmica, precisa firmar ações e compromissos efetivos de forma mais ativa, crítica e responsável para produzir mudanças de hábitos comportamentais à sustentabilidade do equilíbrio terrena.

Amparadas por essas teorias, o leitor é um artista que lida com a arte da mudança ao compreender que não é mais concebível posturas passivas para se tornar submissos aos problemas atuais e, com mais precisão, referindo-se as informações investigadas e organizadas na perspectiva de entender as Linhas de Pesquisa na relação dialética entre Políticas e Legislações, Interculturalidade, Povos-Educação-Literaturas Indígenas, Afrodescendentes, Diálogos identitários e Interações ambiental e cultural, anunciadas nesse nicho teórico. As Temáticas e Linhas de Pesquisas apresentadas a seguir, contraponho com otimismo um olhar sensível e responsável, a uma distribuição equânime da riqueza, do trabalho científico, do saber elaborado e do poder concebido, a ser apreciado, analisado e vislumbrado por cada leitor.

A primeira temática “**Direito, Cidadania e Relações Interétnicas**” sustenta a Linha de Pesquisa “*Entre Políticas e Legislações Indigenistas No Brasil*”: *A Trajetória Do Povo Pankararu Pelo Direito A Terra* – concebida por Juliana Ribeiro dos Santos Costa e Francisco Eduardo Torres Cancela, que vislumbra compreender como os indígenas Pankararus afirmam a presença histórica nas Serras do Arapuá e Cacaria (Carnaubeira da Penha/PE) e Serrote dos Campos (Itacuruba/PE), as relações interculturais socioambientais, envolvendo as serras Negra, Umã, Arapuá, Cacaria, às margens e ilhas do rio São Francisco e em Rodelas.

A temática “**Etnologia, Educação, Educação Indígena e Interculturalidade**”, contemplada em segunda abordagem, assegura a Linha de Pesquisa ‘*A Literatura Indígena Produzida no Norte e Oeste da Bahia: Uma Cartografia Etnocultural*’, arquitetada pelas autoras Edvalda Pereira Torres Lins Aroucha e Anna Christina Freire Barbosa, ao conceberem como resultado da pesquisa a necessidade de apoiar ainda mais a produção etnoliterária, fazendo-se cumprir as normativas que asseguram aos povos indígenas a autoralidade de seus materiais didáticos, culturais e interculturais. É anunciado outra Linha de Pesquisa ‘*Escola indígena e o reencantamento do mundo: pedagogias transversais entre os Tuxá de Rodelas, Bahia, Brasil*’ ancorada pela teoria de Leandro Durazzo e de Tayra Arfer Jurum Tuxá (Tayra Vieira Almeida de Oliveira), ao instigarem à compreensão de que uma educação indígena só pode ter êxito quando efetivamente intercultural,

constituída sobre uma constante relação entre conhecimentos acadêmicos e escolares, não-indígenas por definição, as bases tradicionais e as vivências étnicas e cosmológicas - modo de vida indígena.

Ainda potencializada pela temática “**Etnologia, Educação, Educação Indígena e Interculturalidade**”, há as Linhas de Pesquisas ‘*Povos Indígenas no Brasil: opressão histórica e perspectivas atuais*’, por Aurelina Fernanda de Andrade Moraes, conectando o realizar a análise do estado da arte da bibliografia da Disciplina do PPGEAFIN/UNEB, ao pesquisar a postura historiográfica assumida pelo historiador ancoradas nos estudos de etnogênese ao analisar a lógica de funcionamento e pontos de resistência das produções culturais dos povos autóctones, que ainda vivem no Nordeste e, ‘*Povos Indígenas do Sertão do São Francisco: Dinâmicas de Ocupação e Usos dos Recursos Naturais*’ fomentado pelos teóricos, Carlos Alberto Batista dos Santos, Edivania Granja da Silva Oliveira e Roberto Remígio Florêncio, que celebraram à investigação dos processos de mobilizações étnicas relacionados com as questões socioambientais, na Bacia do Rio São Francisco, sertão pernambucano, a partir da História Ambiental e da Ecologia Humana, trazendo reflexões pautadas nas relações dos seres humanos com os ambientes que habitam, nas dimensões físicas e simbólicas em relação à Natureza. Encerrando essa sessão, o capítulo “*Trilhas Metodológicas da Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena – LICEEI – UNEB*”, por Floriza Maria Sena Fernandes, Kárpio Márcio de Siqueira e Mônica Maria Vieira Lima Barbosa, traz um desenho dos caminhos metodológicos propostos no projeto de curso da Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena no sentido de deixar explícito as trilhas a serem seguidas no processo de formação de professores, balizados tanto nas RCNEI (2012) quanto na Pedagogia da Alternância (2023).

Lançada em terceira vertente, a temática “**África, Afrodescendentes e Relações Étnico-Raciais**” vislumbra ‘*Nova História Cultural: Abordagem Interdisciplinar para Compreensão do Espaço Mítico-sagrado Fonte dos Caboclos, no estado de Sergipe*’, por Janaína Souza Silva, que investigou as propostas historiográficas da Escola Metódica e da Nova História Cultural, problematizando e ampliando o entendimento de documento histórico e a importância de sua

ampliação, a partir de posicionamentos interdisciplinares, com intuito de compreender a Fonte dos Caboclos, devido ao seu aspecto fortemente simbólico, cultural e histórico e, a Linha de Pesquisa ‘*Entre o Frio, Damião e Negrícia: diálogos identitários de Oswaldo de Camargo*’ concebido pelos escritores Floriza Maria Sena Fernandes, Kárpio Márcio de Siqueira e Mônica Maria Vieira Lima Barbosa, ao analisar e imprimir as imagens possíveis da escrita da prosa Camarguiana no entrelace analítico dos contos “Negrícia” e “Damião” do livro o “Carro do Êxito” (1972-2012) e dos trechos da novela “A Descoberta do Frio” (2011) ambos de Oswaldo de Camargo.

Para culminar as Temáticas, “**Campesinato, Ecologia Humana e Etnoconservação**”, segmenta a Linha de Pesquisa ‘*Comunidades pesqueiras do baixo São Francisco: Perfil socioeconômico e interações ambiental e cultural*’, elaborada pelas teóricas Bárbara Ohana de Araújo Santos e Eliane Maria de Souza Nogueira, na consolidação do estudar os pescadores artesanais nas interações que a comunidade pesqueira mantém com os componentes básicos do ecossistema ribeirinho, associado à atividade pesqueira e a cultura local.

A esse panorama, tecendo teorias sensíveis à elevação de conhecimentos científicos, espera-se que essas vertentes textuais transcendam uma análise criativa e crítica que impulsionem para uma mudança de postura em que, gradativamente, o leitor se posicione como um ator autônomo e como um parceiro na construção de conhecimentos a elaborar a sua própria concepção de saberes.

Encantada pela autoria do presente Prefácio, concebo e defendo uma visão sistêmica em todos os cenários de aprendizagens fomentados por uma educação integrada, por uma diversidade intercultural ética, por um cenário ambiental estético, vislumbrando equidade em todos os lugares à construção de sonhos, ideais em benefício compartilhado a proporcionar uma vida mais ética balizada em um compromisso consistente e responsável aos direitos humanos e ao bem comum. A esse preâmbulo, seremos capazes de sustentar e de nos beneficiar da rica arquitetura de diferentes formas de saberes, de estar num cenário natural em equilíbrio, contemplar os diversos estilos de culturas, no entrelaçar da educação formal e informal à sustentabilidade de uma vida global mais humana.

## SUMÁRIO

PREFÁCIO .....	12
APRESENTAÇÃO .....	16

### PARTE I: DIREITO, CIDADANIA E RELAÇÕES INTERÉTNICAS

Entre Políticas e Legislações Indigenistas no Brasil: A Trajetória do Povo Pankararu pelo Direito a Terra.....	23
<i>Juliana Ribeiro dos Santos Costa</i>	
<i>Francisco Eduardo Torres Cancela</i>	

### PARTE II: ETNOLOGIA, EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE

Escola Indígena e o Reencantamento do Mundo: Pedagogias Transversais Entre os Tuxá de Rodelas, Bahia, Brasil.....	50
<i>Leandro Durazzo</i>	
<i>Tayra Arfer Jurum Tuxá</i>	

A Literatura Indígena Produzida no Norte e Oeste da Bahia: Uma Cartografia Etnocultural.....	68
<i>Edvalda Pereira Torres Lins Aroucha</i>	
<i>Anna Christina Freire Barbosa</i>	
<i>Eliane Maria de Souza Nogueira</i>	

Povos Indígenas no Brasil: Opressão Histórica e Perspectivas Atuais.....	89
<i>Aurelina Fernanda de Andrade Morais</i>	

Povos Indígenas do Sertão do São Francisco: Dinâmicas de Ocupação e Usos dos Recursos Naturais.....	107
<i>Carlos Alberto Batista dos Santos</i>	
<i>Edivania Granja da Silva Oliveira</i>	
<i>Roberto Remígio Florêncio</i>	

Trilhas Metodológicas da Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena – LICEEI – UNEB.....	117
<i>Kárpio Márcio de Siqueira</i>	
<i>Floriza Maria Sena Fernandes</i>	
<i>Mônica Maria Vieira Lima Barbosa</i>	

### PARTE III: ÁFRICA, AFRODESCENDENTES E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Nova História Cultural: Abordagem Interdisciplinar para Compreensão do Espaço Mítico-sagrado Fonte dos Caboclos, no Estado de Sergipe.....	138
<i>Janaína Souza Silva</i>	

Entre o Frio, Damião e Negrícia: Diálogos Identitários de Oswaldo de Camargo.....	161
<i>Kárpio Márcio de Siqueira</i>	
<i>Mônica Maria Vieira Lima Barbosa</i>	

### PARTE IV: CAMPESINATO, ECOLOGIA HUMANA E ETNOCONSERVAÇÃO

Comunidades Pesqueiras do Baixo São Francisco: Perfil Socioeconômico e Interações Ambientais e Culturais.....	186
<i>Bárbara Ohana de Araújo Santos</i>	
<i>Eliane Maria de Souza Nogueira</i>	

ÍNDICE REMISSIVO.....	201
-----------------------	-----



# PARTE I

## DIREITO, CIDADANIA E RELAÇÕES

### INTERÉTNICAS

## Entre Políticas e Legislações Indigenistas no Brasil: A Trajetória do Povo Pankararu Pelo Direito a Terra

Juliana Ribeiro dos Santos Costa  
Francisco Eduardo Torres Cancela  
DOI: 10.5281/zenodo.10544250

### Introdução

O processo de conquista do território brasileiro, sempre foi suscitado por interesses distintos, resultando em séculos de explorações e expropriações de terras, e conseqüentemente, impactando diretamente a vida dos povos originários (genocídio, escravidão, aldeamentos, deslocamentos forçados, silenciamento e tentativas de apagamento étnico), apenas para mencionar alguns aspectos. E assim, desde o início do contato, a batalha dos povos indígenas para manter seus espaços territoriais, tem sido constante, uma luta que envolve não apenas o acesso e posse de terras como um ambiente físico e geográfico, mas também, como um espaço-lugar de memória, afetivo, simbólico e vital.

Embora o direito indígena a terra, hoje seja “respaldado” por lei, ao longo de séculos vem sendo desenvolvidas políticas e legislações indigenistas e impostas aos povos indígenas, favoráveis ou desfavoráveis aos seus interesses. No período colonial, por exemplo, à visão da época era pautada em estereótipos em relação aos nativos, considerados como incapazes e selvagens, sendo assim, as políticas impostas no período, eram norteadas a partir da mesma perspectiva preconcebida, e tinham como objetivo a assimilação, pacificação, incorporação e catequização dos índios, para assim, integrá-los a nação, sendo os aldeamentos uma das principais políticas da época. Todavia, a história dos povos indígenas não deve ser reduzida ao processo colonial, apesar desse período ter marcado a trajetória desses povos pela posse de terra, perdurando até a atualidade.

Apesar das terras indígenas constituírem um direito originário, reconhecido pela Constituição Federal de 1988 (CF/1988), e mesmo com a existência de normativas legais, voltadas a seguridade dos direitos territoriais indígenas, (reconhecimento, regularização, proteção e preservação das terras indígenas, entre outros), o direito indígena a posse de terra encontra-se

ameaçado, principalmente, em decorrência do atual panorama político, no qual, os líderes do Estado, vem propondo medidas jurídicas como a PEC 215/00 e a PL 490/2007, que trazem em seu arcabouço, uma série de retrocessos, com propostas que burlam e desrespeitam os direitos indígenas; e, por outro lado, tendem a favorecer os interesses puramente econômicos de uma maioria capitalista. Nesse sentido, vale destacar, que os movimentos sociais indígenas, vêm corroborando para reivindicar a garantia dos direitos indígenas, sobretudo, territoriais.

Outro aspecto significativo das políticas e legislações indigenistas, que merece ser destacado, diz respeito, à criação de órgãos de gestão voltados as “questões indígenas”, inicialmente, o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI/ILTN), (a partir de 1918 apenas o Serviço de Proteção aos Índios - SPI), o qual operou sobre vários formatos no intuito de integrar os índios a nação, foi alvo de diversas críticas quanto a sua atuação frente aos povos indígenas, denunciado internacionalmente pelos maus tratos aos índios, sobretudo, durante o regime militar, resultando em uma série de investigações e conseqüentemente, o fim do órgão.

Com a extinção do SPI foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), vigente atualmente, responsável pelas demandas indígenas, sendo que ambos os órgãos, foram idealizados para “proteger” e tutelar os índios, a partir da perspectiva de incapacidade dos mesmos; e apesar da ambigüidade de interesses quanto a seus projetos de proteção, tais órgãos indigenistas são responsáveis pelas terras indígenas atualmente demarcadas no Brasil, inclusive as terras pertencentes ao povo Pankararu, regularizadas por meio da gestão desses dois órgãos, ou seja, foi demarcada ainda na gestão do SPI, todavia, o processo de regularização do território Pankararu, perdurou por longos anos, sendo concluído apenas na gestão da FUNAI, aspecto que evidencia a morosidade das instâncias responsáveis pela regularização das terras indígenas.

É sabido que os direitos indígenas, ao longo da história humana, foram subordinados aos interesses capitalistas e pautados por elementos contraditórios. Sendo assim, nos leva a supor que as políticas e legislações indigenistas, que contribuem para garantia dos direitos indígenas a terra, são as mesmas que deixam brechas para retrocessos. Para averiguar tal hipótese, o ensaio versará

sobre o processo histórico das políticas e legislações indigenistas no Brasil, no que tange aos direitos indígenas a terra, tendo como foco principal, a trajetória de luta vivenciada pelo povo Pankararu, para o reconhecimento e regularização de suas terras, atualmente situadas entre os municípios de Tacaratu, Petrolândia e Jatobá.

As técnicas adotadas foram o levantamento de dados, através da revisão bibliográfica seletiva e reflexiva, que versam sobre a temática e que serviram de base para execução desse estudo, caracterizando-o como descritivo-bibliográfico.

O presente ensaio está estruturado em tópicos: 1) Breve histórico dos povos originários no território denominado Brasil; 2) O direito indígena a terra; 3) Políticas e legislações indigenistas no Brasil; 4) O caso específico do povo Pankararu; 5) O atual panorama político e jurídico brasileiro, em torno das disputas e posse de terras indígenas; e por fim, estabelecemos algumas considerações sobre o tema.

### **Breve histórico dos povos originários no território denominado Brasil**

A história dos povos originários remonta há milhares de anos, antes da chegada dos europeus, podendo ser comprovada através da análise dos vestígios arqueológicos como registro gráfico, lítico, cerâmica, adornos e afins. Com a chegada dos portugueses intensifica-se a incessante disputa por território e os povos originários passaram a ser chamados pelos invasores de índios (PROUS, 2007).

A partir da invasão dos europeus, começa-se a saga dos povos originários, que ao longo de séculos da história humana, foram vistos como selvagens, preguiçosos, sem alma, pautado em uma visão tipicamente evolucionista e eurocêntrica, onde havia um interesse e empenho, como podemos observar através das políticas e legislações indigenistas, na suposta integração, catequização e civilização dos índios. Nesse sentido, destaca-se a atuação relevante que as missões jesuíticas desenvolveram na política colonial, na tentativa de catequização dos índios, “civilizando-os”, assim como, na expansão

territorial, movimentando a economia da Coroa portuguesa (OLIVEIRA, 2016).

Ademais, no decorrer do processo histórico de ocupação e posse de terra, no território hoje denominado Brasil, ocorreram intensas transformações na vida dos povos originários, ameaçando a sua integridade, continuidade e tentativas de apagamento étnico, que segundo Little (2002, p. 4) são transformações que se encontram “imbricadas com os incessantes processos de expansão de fronteiras”, tendo em vista que: “a história das fronteiras em expansão no Brasil é, necessariamente, uma história territorial, já que a expansão de um grupo social, com sua própria conduta territorial, entra em choque com as territorialidades dos grupos que residem aí” (LITTLE, 2002, p. 4). Oliveira (1998) também aborda em seus estudos essa perspectiva, denominando-a de “processos de territorialização” os quais emergem em situações de conflitos. Nesse contexto,

[...] a conduta territorial surge quando as terras de um grupo estão sendo invadidas, numa dinâmica em que, internamente, a defesa do território torna-se um elemento unificador do grupo e, externamente, as pressões exercidas por outros grupos ou pelo governo da sociedade dominante moldam (e às vezes impõem) outras formas territoriais (LITTLE, 2002, p. 4).

Dessa forma, o processo de expansão territorial no Brasil ao longo dos séculos, resultou em novas configurações de territórios sociais, e os índios não foram sujeitos passivos durante esse processo, eles resistiam bravamente às investidas dos colonizadores. Todavia, nem todas essas respostas podem ser consideradas resistência, houve também, “processos de acomodação, apropriação, consentimento, influência mútua e mistura entre todas as partes envolvidas” (LITTLE, 2002, p. 5).

Nesse sentido, podemos usar como exemplo os aldeamentos, que de acordo com Perrone-Moisés (1992, p. 120): “é a realização do projeto colonial, pois garante a conversão, a ocupação do território, sua defesa e uma constante reserva de mão-de-obra para o desenvolvimento econômico da colônia”. Ou seja, os índios eram convencidos a aceitarem o aldeamento, e dessa forma, detinham a posse de terra, todavia, estas por sua vez, eram administradas pelos jesuítas e os chefes indígenas (MONTEIRO, 1999).

Sendo assim, pode-se afirmar que foram diversas formas de apropriação do território, bem como, as tensões e conflitos, gerados durante esse processo, envolvendo diferentes interesses de dimensões políticas, econômicas e simbólicas, constituindo, portanto, um aspecto significativo, para entendimento da dimensão histórica do direito indígena a terra (LITTLE, 2002).

Segundo Little (2002, p. 5): “nos últimos dois séculos, brasileiros, dão testemunho da resistência ativa dos povos indígenas para a manutenção do controle sobre suas áreas”. Nesse sentido, atribui-se, entre outros aspectos, a terra ser uma questão de subsistência, e também, um elemento considerado sagrado, assim como os aspectos da natureza (rios, cachoeira, floresta, e etc.), que dela fazem parte. Ou seja, desde os primórdios, o interesse dos povos indígenas pela propriedade e uso da terra, vai além da dimensão do território como espaço físico, indo de encontro com os anseios dos desbravadores não índios – para fins lucrativos, resultando em um sistema de longa exploração e expropriação das riquezas existentes nos territórios brasileiros.

Essa situação secular trouxe influências e consequências para a vida dos povos indígenas aldeados, escravizados, mortos, expulsos e/ou obrigados a se deslocarem para outros territórios, longe do alcance de colonizadores, aspecto que marcou a trajetória de luta de diferentes povos indígenas, inclusive os Pankararu, que ressurgiram a partir desses deslocamentos. Foram, esses complexos processos de deslocamentos que corroboraram para a formação de territórios distintos, sendo a resistência e o surgimento desses novos territórios sociais, dois “lados de um mesmo processo” (LITTLE, 2002, p. 5). Foram também, esses aspectos, que corroboraram para formação das pluralidades étnicas existentes hoje no país.

## O direito indígena a terra

Ao abordar o direito à terra indígena no Brasil, faz-se necessário compreendermos inicialmente a definição do conceito “Terras Indígenas”. Nos termos da FUNAI (2016), a terra é uma das condições fundamentais para a garantia de uma vida digna, de autodeterminação, desenvolvimento

étnico, econômico, social e cultural dos povos indígenas. Trata-se de um direito de natureza originária, bem de uso comum ao povo, que não deve ser confundido com o direito civil de propriedade privada.

Para Oliveira (1998, p. 18) o termo “Terras Indígenas”<sup>1</sup> refere-se a: “[...] uma categoria jurídica, definida pela Lei no. 6.001 de 10 de dezembro de 1973”, que no seu artigo 17 dispõe sobre os direitos territoriais dos povos indígenas, estabelecendo três tipos de terras:

- a) áreas de domínio das comunidades indígenas ou de silvícolas;
- b) áreas reservadas (isto é, onde o órgão estabeleceu parques e reservas indígenas);
- c) as terras tão-somente habitadas ou ocupadas pelos silvícolas (sobre os quais, em conformidade com o artigo 198 da Constituição Federal, os índios tem direitos que independem ou não de demarcação (OLIVEIRA, 1998, p. 18).

Em contraposição, ao retrocedermos nos tempos do Brasil Colônia, as terras eram adquiridas sob o regime de concessão de sesmarias, ou seja, era destinada uma determinada extensão de terra aos sesmeiros, tendo como um dos pressupostos básicos exigidos, o cultivo do solo em um prazo máximo de cinco anos, caso contrário, tais terras sem cultivo ou moradia, deveriam ser devolvidas a Coroa Portuguesa, as quais passariam a ser chamadas de terras devolutas. Desse modo, existiam dois vieses: por um lado o domínio, e por outro, a posse das terras (MARTINS, 1996). Partindo dessa perspectiva, as terras eram todas pertencentes a Coroa, incluindo as ocupadas pelos povos indígenas, ocupações desconsideradas mediante esse regime de propriedade (LIMA, 2019).

Nesse contexto, em 1680 foi aprovado o Alvará “que questionava que sendo os indígenas os senhores originais das terras, não haveria a necessidade de eles terem título de posse de sesmarias” (LIMA, 2019, p.

---

1 A CF/1988, parágrafo 1o, Art. 231, dispõe sobre o conceito de Terras Indígenas: “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 a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições” (BRASIL, 1988).

178). Sendo assim, tal normativa atribuía, portanto, aos povos indígenas, o direito originário as terras, a pesar de que da prática a efetivação do direito, existem muitas lacunas, mas certamente, o respectivo Alvará contribuiu para os passos seguintes do direito, no que tange as terras indígenas, originando a teoria do indigenato, defendida por João Mendes, a qual atribui o direito indígena a terra, como um direito congênito (OLIVEIRA, 2018).

Já no Brasil Império com a criação da chamada “Lei de Terras no. 601 de 18 de setembro de 1850, regulamentada pelo Decreto 1.318, de 30 de janeiro de 1854”, o governo imperial passou a considerar todas as terras como devolutas, conseqüentemente, abrindo espaço para colonização. A referida Lei dava brecha para que o Estado e os grandes proprietários confiscassem as terras indígenas, e foi a partir daí, que passaram a existir as terras de propriedade privada “a legitimar e revalidar” e as terras de domínio público, as chamadas “terras devolutas” (LIMA, 2019, p. 178). Partindo desse pressuposto, a partir da chamada “Lei de Terras”, o confisco das terras indígenas, estava ancorado em pressupostos legais (LITTLE, 2002).

Nesse sentido: “uma grande semelhança pode ser detectada nas distintas formas de propriedade social, que as afastam da razão instrumental hegemônica com seu regime de propriedade baseado na dicotomia entre o privado e o público” (LITTLE, 2002, p. 7). Ou seja, o direito a terra para os povos indígenas vai além da razão do Estado, pois a terra constitui um espaço cultural, no qual os povos indígenas desenvolvem suas atividades e costumes, em conjunto, e não apenas como seres individualizados. Ademais, constitui um lugar de autodeterminação e autogestão, onde os índios se constituem enquanto povo (BANIWA, 2006).

É sabido que no Brasil há uma diversidade de políticas e normativas voltadas aos direitos territoriais indígenas, como as Leis, Cartas Régias, Decretos, entre outras iniciativas, que norteiam os procedimentos a serem adotados pelas instâncias competentes, para efetivação do direito a terra: reconhecimento, demarcação, regularização, integração, reintegração, e demais demandas voltadas ao acesso e posse de terras indígenas. Segundo Oliveira (1998, p. 21) o direito a terra é “reafirmado pela demarcação, mas não advém unicamente dessa fonte”. E acrescenta: “a demarcação constitui a etapa derradeira no processo de

regularização e garantia das terras indígenas, cabendo essa iniciativa a FUNAI conforme as normas a serem estabelecidas em decreto do Poder Executivo (art. 19, Lei no. 6.001)” (OLIVEIRA, 1998, p. 21). Nesse contexto, o referido autor apresenta uma síntese dos processos de demarcação do território:

[...] os parâmetros estabelecidos do ato demarcatório são da primeira fase de identificação da terra como tradicionalmente ocupada através de estudos antropológicos, segunda fase do contraditório, terceira fase da declaração de limites, quarta fase da demarcação física, quinta fase levantamento fundiário de benfeitorias dos não índios e seus cadastros. Após estes tramites ocorrem a sexta fase da homologação, sétima fase a retirada dos não índios com pagamento de benfeitorias e o reassentamento pelo INCRA nos casos necessários, oitava fase registros das terras Secretaria Patrimônio da União e nona fase havendo necessidade interdição da área em caos de índios isolados (OLIVEIRA, 2018, p. 21).

Todavia, sabemos que mesmo com legislações favoráveis a seguridade dos direitos indígenas a terra, nem sempre, na prática, estes direitos são efetivados. Antes da Constituição Federal 1988, por exemplo, as terras indígenas em sua grande maioria foram demarcadas de maneira reduzida, partindo da premissa da época “de que os índios constituíam populações minoritárias sobreviventes, decadentes e transitórias, cujo único futuro era a integração total à ‘comunhão nacional’” (BANIWA, 2006, p. 106). Essa realidade não foi diferente com o povo Pankararu, que também tiveram suas terras reduzidas no ato da demarcação, como veremos adiante, em um tópico específico sobre eles. Ou seja, as mesmas Leis que estabelecem os direitos indígenas a terra, são as mesmas que deixam lacunas para que tais direitos sejam burlados por quem detém o poder, no caso o Estado, ou melhor, dizendo, seus líderes, moldando-as conforme seus interesses, fazendo com que as leis se tornam de certa forma ambíguas.

### **Políticas e legislações indigenistas no Brasil**

No que tange as ambiguidades das legislações, carecemos remontar, inicialmente, as políticas indigenistas no século XVI a XVIII, caracterizada como: “contraditória, oscilante e hipócrita”; e foi imbricada nessa situação

política, que se encontrou a questão da liberdade dos índios, foco de intensos debates, sobretudo, no que se refere ao jogo de interesses da Coroa portuguesa, colonos, jesuítas e indígenas, envolvidos no processo de colonização (PERRONE-MOISÉS, 1992, p. 115).

Foi nesse contexto, que no decorrer do período colonial, a política indigenista classificou os índios como “índios livres” e “índios escravos”, os primeiros eram os índios aldeados, que de certa forma aceitavam as imposições impostas pelos colonizadores, e até mesmo formavam alianças, chegando a lutar em favor dos portugueses; em troca obtinham benefícios, como serem “senhores de suas terras” e o “trabalho assalariado”, todavia, na prática, essas leis nem sempre eram cumpridas. Já os “índios escravos”, eram considerados “inimigos”. Ou seja, conforme a política indigenista da época, só poderiam ser considerados escravos em situação de “Guerra Justa”, sendo assim, estavam inclusos os índios que por ventura, fossem hostis aos processos de colonização, e os resgatados “presos de corda”. Eram estes, os dois casos de “cativo legal”, sendo que, havia um interesse por parte dos portugueses em forjar tais situações, para obtenção de mão-de-obra escrava, que nos termos de Perrone-Moisés (1992, p. 125), significa: “provar a presença de um inimigo real”.

Nesse sentido, vale destacar, que tanto as políticas de aldeamentos, quanto as situações de Guerra Justa, foram comuns ao longo do processo colonial. Era através dos aldeamentos, que os missionários jesuítas impunham os índios a catequização, e dessa forma, obtinham sua suposta conversão e civilização, e só a partir daí, os índios pacificados e assimilados, poderiam ser integrados a nação (LIMA, 2019).

A autora Manoela Carneiro da Cunha faz uma observação interessante, de que o século XIX foi o único que conheceu três regimes políticos, “Colônia, Império e República”, e que essa junção, pode ser caracterizada como um período de transição da “mão-de-obra para se tornar uma questão de terras” (CUNHA, 1992, p. 133). Ou seja, os interesses da Coroa portuguesa, que resultou em séculos de exploração de mão-de-obra escrava, passou a dar espaço para as apropriações e expropriações territoriais, atividades também lucrativas, tendo em vista, as riquezas naturais, as quais foram usurpadas

do território brasileiro, ao longo da história do país (LITTLE, 2002).

Partindo desse pressuposto, por volta do século XX, às políticas indigenistas eram pautadas nos conflitos de interesses capitalistas, aspecto corriqueiro nas políticas do país. Ademais, a constituição de 1891, apenas mencionava um possível reconhecimento de terras que já tivessem sido reconhecidas pela Coroa portuguesa. Já em 1910 foi criado o Programa de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), que posteriormente (1918), viria a se tornar o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), órgão que tinha como um dos seus objetivos idealizados proteger, pacificar e integrar os índios a nação. Durante seu período de gestão, o SPI funcionou sobre diferentes formatos, fazendo parte do “Ministério da Agricultura” e do “Ministério da Guerra”, citando esses dois, apenas para exemplificar; e posteriormente, teve seu foco de atuação reduzido, passando a operar e deliberar apenas sobre as demandas indigenistas, como o reconhecimento e posse da terra, ressaltando-se, que a atuação do SPI era pautada muitas vezes, por meio de elementos contraditórios (LIMA, 1992). Todavia, mesmo com objetivos controversos, o SPI foi responsável pela demarcação de muitas terras indígenas, inclusive as pertencentes ao Povo Pankararu, nosso principal objeto de estudo.

Podemos considerar o SPI, como a primeira iniciativa do Estado para prestar assistência aos povos indígenas. Inicialmente, funcionou sob a direção de Cândido Marechal da Silva Rondon, mas, teve várias direções, sobretudo, de militares, pois a escolha era pautada a partir da perspectiva de que quanto mais fossem “inimigos” dos índios, mais atuariam a favor dos anseios do Estado. Tal órgão foi idealizado partindo da premissa da incapacidade dos índios, que segundo essa visão estereotipada, representava um obstáculo para o desenvolvimento nacional, e por isso, necessitariam da tutela do Estado, que tinha como obrigação, assegurar-lhes condições de evolução econômica e cultural, para posterior integração nacional. Sendo assim, enquanto o órgão detinha a tutela dos povos indígenas, exercia também, o domínio sobre os mesmos, pois a ideologia da época era civilizá-los (LIMA, 1992; GOMES, 2012).

Ao longo do século XX, houve transformações consideráveis em relação às questões indígenas, com a ampliação de leis e políticas voltadas ao

reconhecimento, demarcação, regularização e proteção das terras indígenas, como a Constituição de 10 de abril de 1934, a qual dispõe sobre a não alienação das terras indígenas brasileiras, todavia, o foco principal, ainda consistia na tutela e integração dos povos indígenas a nação (GOMES, 2012).

A partir de 1964 ocorreu o golpe militar e com ele uma série de retrocessos, que um processo como esse acarreta no Estado em sua totalidade, e conseqüentemente, não poderia ser diferente com as questões indígenas, onde houve várias denúncias a níveis internacionais de crimes cometidos contra os índios, como torturas e massacres, além de crimes de responsabilidade administrativa, atribuídos ao SPI. Tais denúncias geraram polêmicas e investigações, que culminaram no fim do órgão (SOUZA LIMA, 1992). Foi partindo dessa mesma visão idealizadora de “proteção”, pacificação, assimilação e integração dos povos indígenas da gestão do órgão anterior (SPI), que em 1967 foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), vigente atualmente (GOMES, 2012). Como vimos, houve uma ebulição dos movimentos indígenas e/ou em prol dos povos indígenas e nas discussões sobre as suas demandas. A partir daí, as ideias evolucionistas e eurocêtricas, começaram a “perder espaço” e passa-se a dar lugar à participação dos povos indígenas, em diversas esferas, inclusive no poder judiciário, fato, também, atrelado ao “reconhecimento da capacidade civil dos índios”. Mesmo assim, os avanços nas políticas e legislações, voltadas para as questões indígenas, ainda são insuficientes para garantir uma “vida digna aos povos indígenas” (BANIWA, 2012, p. 215), principalmente, se levarmos em consideração a atual conjuntura política e normativo-jurídica, voltada aos direitos humanos<sup>2</sup> dos povos indígenas, direitos esses, que se encontram constantemente em contradições e confronto com a realidade da sociedade brasileira, aonde ainda se sobrepõe os interesses da elite capitalista, em detrimento aos dos povos indígenas, tema de discussão do nosso último tópico.

---

2 De acordo com a Constituição Federal de 1988 e pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, no caput do Artigo 5º: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (BRASIL, 1988).

## O caso específico do povo Pankararu

Conforme já mencionamos, o processo de ocupação humana no Brasil é marcado por disputas, conflitos, opressões, violência, morte, e a violação dos direitos humanos, ditos fundamentais. Ao longo da sua trajetória histórica na luta pela terra, os índios enfrentaram a perda de território, aldeamentos, deslocamentos, adaptação, desrespeito, aculturação, e até mesmo o silenciamento e/ou tentativa de apagamento das suas tradições culturais, consequências que podemos observar atualmente na maioria dos povos indígenas, como o desuso, e/ou apagamento da língua materna, que quando muito, utilizam apenas algumas palavras em rituais, por exemplo. Este processo não foi diferente com o Povo Pankararu, que ressurgiu como resultado das investidas territoriais dos colonizadores no litoral do Nordeste, fato que fez com que estes povos, tivessem que adentrar a caatinga, como forma de resistência e mesmo sobrevivência, as investidas dos colonizadores, se estabelecendo nos limites do submédio rio São Francisco (OLIVEIRA, 2016).

Conforme Ana Araújo (2018, p. 12): “[...] desde tempos coloniais, a área Pankararu reúne índios de povos variados e talvez seja esse um dos motivos da morte da língua Pankararu”. Segundo Nascimento, Soares e Sá (2019, p. 152): “[...] os índios Pankararu encontram-se hoje em adiantado processo de aculturação, quase não se diferenciando, em seus aspectos socioculturais, das demais populações rurais do sertão nordestino”. Apesar do processo de miscigenação, os Pankararu conseguem manter sua identidade, através dos processos simbólicos e religiosos, dentre estes, o Toré, a Festa do Menino do Rancho e a Festa do Umbu. Ademais, é nesses processos de resistência identitária, que os Pankararu, assim, como demais indígenas, se afirmam enquanto povo (RIBEIRO, 1992).

De acordo com Nascimento, Soares e Sá (2019, p. 152): “os Pankararu faziam parte do grupo mais amplo de ‘índios do sertão’ denominados Tapuias”. Dados bibliográficos da primeira aparição do Povo Pankararu “remontam a vida do grupo na localidade conhecida por Cana-Brava (Pindaé), atual cidade de Tacaratu, localizada no Sertão de Itaparica, na região do rio São Francisco” (ARAÚJO, 2018, p. 11). Também, data dessa ocasião, os contatos entre os

## Pankararu e os jesuítas:

Do século XVII a XVIII, os Pankararu foram levados a montar suas aldeias em um local de brejo, por influência de padres oratorianos, e para se refugiarem da violenta invasão a suas terras comandada pelos vaqueiros de Garcia d’Ávila, senhor da maior sesmaria do período colonial brasileiro. O brejo passou a ser chamado Brejo dos Padres e no seu vale de terras férteis, com várias fontes de água, nasceu o centro da atual Terra Indígena Pankararu, demarcada em 1942, que inclui as demais aldeias Serrinha, Tapera, Caldeirão, Bem-Querer, Cacheado, entre outras (ARAÚJO, 2018, p. 12).

Todavia, quando o aldeamento Pankararu foi extinto por volta de 1877, às terras foram loteadas e divididas entre os índios e não índios, formando agrupamentos familiares (ARRUTI, 1996). O fim dos aldeamentos foi resultante da Lei das Terras que levaram a extinção em massa desse regime de terras, por volta da década de 1970, fato que ocasionou no deslocamento de diferentes grupos étnicos por distintos territórios (OLIVEIRA, 2018). Dessa forma: “O aldeamento do Brejo dos Padres constituiu-se, como fruto da estratégia de desterritorialização e reterritorialização que levou ora à repartição, ora à concentração de diferentes grupos étnicos num mesmo espaço restrito” (ARRUTI, 1996, p. 25). Isso explica a grande diversidade étnica que deu origem ao povo Pankararu (OLIVEIRA, 2018).

Já no que tange aos aspectos simbólicos do território, vale destacar que os povos indígenas independente de sua etnia, mantêm fortes relações com os elementos da natureza, sobretudo a terra. Little (2002) explica essa relação que vai além da dimensão espaço físico e geográfico, a qual ele chama de cosmografia. Nesse sentido: “a cosmografia de um grupo inclui seu regime de propriedade, os vínculos afetivos que mantêm com seu território específico, a história da sua ocupação guardada na memória coletiva, o uso social que dá ao território e as formas de defesa dele” (LITTLE, 2002, p. 4). E acrescenta: “outro elemento fundamental dos territórios sociais é encontrado nos vínculos sociais, simbólicos e rituais que os diversos grupos sociais diferenciados mantêm com seus respectivos ambientes biofísicos” (LITTLE, 2002, p. 10).

A perspectiva de Little (2002) exemplifica bem o sentido e o significado do território para o povo Pankararu, que não é visto apenas como lugar geofísico, mas sim, como um espaço onde se encontram elementos simbólicos, cosmológicos, identitários e de memória afetiva, que ultrapassam gerações, através da tradição oral. Situada entre os municípios de Tacaratu, Petrolândia e Jatobá, a aldeia Pankararu, encontra-se em um território “compreendido entre dois marcos sagrados da tradição cultural Pankararu: a cachoeira de Paulo Afonso, local onde seus ancestrais teriam ‘sucumbido a um dilúvio’ e a cachoeira de Itaparica, tradicional local de sepultamento de seus mortos” (NASCIMENTO; SOARES; SÁ, 2019, p. 152).

Todavia, a construção das usinas da Companhia Hidroelétrica de Paulo Afonso (CHESF), resultou na inundação das respectivas cachoeiras, impactando a memória e referência sagrada do lugar. Desse modo, “o fim dessas cachoeiras simboliza, para este povo, uma premonição da morte de uma cultura e de um povo - a sua cultura e o seu povo. Morte anunciada pelo homem branco, eterno algoz do povo indígena” (NASCIMENTO; SOARES; SÁ, 2019, p. 161).

Sendo assim, para o povo Pankararu o território constitui um lugar onde habitam os ancestrais, os Encantados, portanto, na perspectiva de Baniwa (2006, p. 101) consiste em um “conjunto de seres, espíritos, bens, valores, conhecimentos, tradições que garantem a possibilidade e o sentido da vida individual e coletiva”. Nesse contexto, podemos compreender que: “o território indígena é sempre a referência à ancestralidade e a toda a formação cósmica do universo e da humanidade. É nele que se encontram presentes e atuantes os heróis indígenas, vivos ou mortos” (BANIWA, 2006, p. 101). Para Little (2002) é o reconhecimento desses espaços sagrados que dão significado e sentido ao lugar.

Partindo desse ponto de vista, o território, em sua ampla dimensão, constitui um espaço sagrado, onde os índios se afirmam enquanto povos, sendo fundamental o processo de regularização das terras, sendo o meio legal de efetivação dos direitos territoriais indígenas. Ademais, podemos afirmar, sem sombra de dúvidas, que o reconhecimento e posse de terra, constituem uma luta constante dos povos indígenas, que demanda bastante tempo, por ser um processo complexo tanto em termos políticos, quanto técnicos,

administrativos e legais (BANIWA, 2006). E foram essas as complexidades vivenciadas pelo povo Pankararu, resultando em uma trajetória de anos de lutas constantes, para garantir a efetivação de seus direitos territoriais. Nesse sentido:

Desde o início da década de 1920, os Pankararu, por meio de suas relações com os Fulni-ô, haviam estabelecido contatos com o Padre Alfredo Dâmaso – que passaria a apoiá-los em reivindicações fundiárias desde os primeiros contatos, recomendando-os a autoridades militares de Paulo Afonso (BA), que, nessa época, era a principal cidade das redondezas, onde os Pankararu frequentavam a feira semanal. Mas foi na cidade de Águas Belas, em 1935, que o pesquisador Carlos Estevão de Oliveira toma contato com um Pankararu e em seguida faz sua primeira viagem ao Brejo dos Padres. Dois anos depois, profere palestras divulgando a existência do grupo. Então, o Ministério da Guerra, ao qual o SPI estava subordinado, envia ao local um funcionário para uma primeira avaliação. Os trabalhos não teriam continuidade até que, três anos mais tarde, depois transferência do SPI para o MAIC (Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio), o órgão instalasse um posto indígena no Brejo dos Padres (ARRUTI, 1999, p. 238).

Como vimos, os dois respectivos povos indígenas, encontraram apoio para suas lutas territoriais nas pessoas do Padre Alfredo Dâmaso e o pesquisador antropólogo Carlos Estevão, fato que reforça o engajamento dos povos indígenas, com pessoas influentes na sociedade, para fazer frente à representatividade de suas demandas, contradizendo as visões equivocadas de incapacidade, passividade e vitimização, herança do processo colonial, que ainda, os coloca em um lugar minoritário e subalterno. Ao contrário do que relata essa historiografia, que ao longo de séculos vem colocando os povos indígenas como sujeitos passivos da história colonial, sobreviventes do massacre, estes povos são protagonistas da história, sujeitos ativos sociopolíticos, que se mobilizam para reclamar e garantir a efetivação de seus direitos (MONTEIRO, 1999).

No que tange aos movimentos indígenas, na atualidade, a realidade desses povos não é diferente, suas demandas ganham apoio e força de movimentos sociais que se juntam aos índios no fomento a garantia dos direitos, sobretudo territoriais. Em relação ao caso específico do povo Pankararu, foi preciso muita ação para a efetivação de seus direitos a posse definitiva da terra,

mesmo que a partir da Constituição de 1988, tenha ficado estabelecido um prazo de 5 anos para concluir o processo de demarcação das terras indígenas, esse prazo não é respeitado na maioria das vezes, inclusive no que tange ao território Pankararu, que além de ter esse período ultrapassado, ainda tiveram suas terras reduzidas pelo órgão indigenista, responsável pelas demarcações na época, prejudicando, portanto, o povo Pankararu (OLIVEIRA; LEITE, 1993). Nesse sentido, conforme o Relatório de Registros e Mapeamentos das Violações de Direitos Indígenas no Nordeste do Brasil, escrito por Santos (2019):

A TI Pankararu teve sua primeira demarcação em 1940, ainda pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Somente depois de muita luta e resistência, ela foi homologada, em 1987. Foram mais de 70 anos de luta judicial para que os indígenas pudessem ter a posse de seu território. No entanto, na demarcação, a área indígena foi reduzida de 14.294 hectares para 8.100. Tal redução ocorreu sem levar em consideração os interesses da comunidade indígena (SANTOS, 2019, on-line).

Todavia, esse processo foi ainda mais agravado pela construção das usinas da CHESF, que desapropriou dezenas de famílias do campo e não cumpriu o acordo de reassentamento, e dessa forma, esses grupos se juntaram a outros posseiros que já existiam nos limites do território indígena Pankararu. A partir daí, a conjuntura histórica de luta do povo Pankararu, pelo reconhecimento e posse da terra, foi marcado por intensos conflitos e tensões com os posseiros, que se estabeleceram no território, em pequenos lotes. Desde então, tanto os indígenas, quanto os posseiros, passaram a reivindicar seus direitos na justiça (OLIVEIRA, 2016).

Nesse sentido, foram empreendidas ações, para a retirada dos posseiros, porém, foi um processo muito lento, inclusive pela morosidade da FUNAI, em indenizá-los e reassentá-los, em outro local estabelecido, permanecendo assim, a dualidade na disputa pelo direito a terra, fazendo com que a luta pela reintegração de posse da terra, perdurasse por cerca de 25 anos, sendo concedida apenas no ano de 2018, ressaltando-se que a trajetória de luta do povo Pankararu pela regularização do seu território, perdurou por mais de 70 anos (OLIVEIRA, 2016; SILVA, 2019).

Todavia, cabe ressaltar, que mesmo com o processo de regularização e reintegração de posse da terra concluída, a garantia dos direitos territoriais do povo Pankararu, assim como dos demais povos indígenas no Brasil, encontra-se ameaçados, tendo em vista, a atual conjuntura política e jurídica anti-indígena do país.

### **O atual panorama político e jurídico brasileiro, em torno das disputas e posse de terras indígenas**

No que tange as leis, a Constituição Federal de 1988, consiste em um avanço como expõe os estudos de Baniwa (2012, p. 206): “Os direitos indígenas antes de 1988 no Brasil tiveram como fundamento garantir e facilitar o processo de integração dos índios, a chamada comunhão nacional, ou mesmo a sua eliminação física, para abrir caminho aos projetos de expansão territorial e econômica do poder colonial”. Foi a partir da homologação da Constituição, que alguns direitos fundamentais dos povos indígenas foram estabelecidos, sobretudo, o direito à terra. Este, por sua vez, ao longo da história da humanidade, é marcado por intensas disputas, conflitos e jogos de interesses, sobretudo capitalistas, sistema no qual a sociedade burguesa é favorecida pelas contradições jurídicas e normativas imbuídas de retrocessos, de modo que acaba colocando os povos originários em um lugar marginalizado e “politicamente desarticulados entre si” (LITTLE, 2002, p. 21).

Partindo desse pressuposto, Baniwa (2012, p. 217) apresenta uma análise da “complexa da relação do Estado brasileiro” para com os povos indígenas, assinalando o seguinte:

Sua constituição e manutenção, ora baseia-se em minorias dominantes em termos de poder político/econômico/militar (Brasil Império), ora na minoria popular (Brasil República). O poder é resultado de correlação de força (política, econômica, militar). Nessa perspectiva, os povos indígenas estão em infinita desvantagem, na medida em que não possuem nenhuma dessas forças, situação a que foram levados.

Essa realidade apresentada por Baniwia (2012), não é diferente no atual panorama político e normativo jurídico brasileiro, no que tange aos direitos territoriais indígenas, em que o atual desgoverno não dar conta de atender as demandas de todas as sociedades, o que faz com que as normativas jurídicas, sejam muitas vezes moldadas e burladas para atender aos anseios e interesses das classes dominantes. Esse jogo incessante de interesses, também, é driblado para atender a demandas particulares, como afirma Sartori (2010). Tal ponto de vista exemplifica bem, o atual quadro político o qual estamos vivenciando no Brasil, com uma legislação aparentemente unitária, mas, cuja função apresenta elementos contraditórios e objetivos controversos. E a pesar de muitas terras indígenas estarem hoje demarcadas, muitos povos indígenas no Brasil encontra-se sem terras, ou com terras reduzidas, insuficientes para garantia de uma vida digna ao grupo (BANIWA, 2006).

Ademais, a regularização das terras indígenas, tem sido um processo muito lento. Desde 1967, a FUNAI passou a ser o órgão de gestão responsável por promover o reconhecimento, demarcação, regularização, monitoramento, fiscalização, proteção e preservação das terras indígenas. Todavia, “a burocracia da administração pública tem sido a maior responsável pela negação e pelo desrespeito dos direitos indígenas no Brasil” (BANIWA, 2012, p. 218). É nesse contexto, que se deparam os povos indígenas nas reivindicações ao direito a terra, constituindo uma luta constante, a qual se encontra no cerne contraditório da sociedade capitalista, tendo em vista que:

Não só o volume das terras indígenas é bastante significativo, como em seus limites se desenvolvem atividades de proa na programação econômica do governo, por exemplo, a construção de estradas e hidroelétricas, os estabelecimentos de projeto de mineração, a implantação de colônias agrícolas e a extração de madeiras. Tais fatores explicam a crescente preocupação de setores do governo nos últimos anos em controlar as atividades da FUNAI e mesmo de modificar certos artigos da legislação que reafirmam os direitos indígenas à terra e agilizam o processo demarcatório (OLIVEIRA, 1998, p. 41).

Sendo assim, é lamentável que na atual conjuntura política brasileira, os povos indígenas se deparem ainda mais, com as inconstâncias das legislações

e políticas públicas, pautadas em retrocessos e opressões históricas, principalmente, no que se refere aos territórios indígenas, a exemplo da PEC 215/00 a qual propõe uma série de violações, como a transferência das instâncias responsáveis pelas demarcações das terras indígenas (Executivo para Legislativo), ato que desrespeita a conquista dos povos indígenas e a própria constituinte (FUNAI, 2015). Noutros termos, significa dizer que, o reconhecimento das terras indígenas, ficará a cargo das maiorias políticas que atuarão conforme seus interesses, e com certeza, não são pautados em defender o direito indígena a posse de terra, nem tampouco, o de agilizar o processo de regularização de territórios indígenas.

Nesse contexto, destaca-se também, a PL 490/2007, Projeto de Lei aprovado pela Câmara que porá em risco o direito dos povos indígenas a posse de terra, estabelecendo como marco temporal para demarcação das terras indígenas, a Constituição Federal de 1988, ou seja, passarão a serem consideradas terras indígenas aquelas terras já ocupadas pelos povos indígenas na data Promulgação (5 de outubro de 1988), passando, portanto, a exigir comprovação de posse (CORREIO BRAZILIENSE, 2021).

Partindo dessa premissa, o marco temporal sem dúvidas é ato inconstitucional, um dos maiores retrocessos voltados aos direitos dos povos indígenas, oprimindo-os, e ameaçado a própria dignidade humana, pois a luta dos povos indígenas pela posse e uso da terra, envolve questões vitais como a sustentabilidade, autogestão, a proteção e a preservação subsistemas, assim como, aspectos religiosos e simbólicos. Todavia, vale destacar, que essa luta encontra-se amparada, pelos movimentos sociais indígenas, em articulação com os povos indígenas, que conforme Baniwia (2012, p. 215): “ainda tem que lutar pelos direitos básicos e aplicação das políticas públicas, mas, ao mesmo tempo, surgem novas possibilidades de autonomia [...], começando pela retomada da autonomia territorial como espaço político-administrativo, conforme os ditames do Estado brasileiro”.

Mesmo que as políticas públicas ditas afirmativas consistam em um avanço, o que Baniwia (2012, p. 209) chama de “Indigeníssimo Governamental” no qual vemos a articulação de povos indígenas, ainda que em estágio muito tímido, discutindo junto aos órgãos de gestão nas esferas federais, estaduais e

municipais, políticas sobre as demandas indígenas, como educação, saúde, e território, ainda assim, estas iniciativas estão muito aquém de construir um ideal de uma sociedade igualitária e justa, haja vista, as evidentes disparidades sociorraciais, entre a população indígena e os não índios, inclusive no que se refere ao acesso aos direitos considerados fundamentais da pessoa humana, estabelecidos constitucionalmente.

## Considerações

Consideramos que foi longa trajetória histórica de ações afirmativas, políticas e legislações indigenistas empreendidas no Brasil, voltadas aos direitos territoriais dos povos indígenas, sejam favoráveis ou desfavoráveis aos seus interesses. A proposta deste ensaio foi expor reflexões a partir de referenciais teórico-metodológicos, voltados aos direitos indígenas a terra, tendo como foco principal a trajetória de luta vivenciada pelo povo Pankararu, para o reconhecimento e regularização de seu território, que permeou entre políticas e legislações indigenistas no Brasil, até a sua efetivação de fato.

Como vimos, o processo de ocupação humana no Brasil é marcado pela trajetória histórica fundiária dos povos indígenas, com os não índios, resultando em séculos de opressões, violência, violação dos direitos humanos, devastações físicas e culturais, escravidão, silenciamento, deslocamentos, territorialização e desterritorialização. Esta longa trajetória pela posse de terras, foi comum aos diferentes povos indígenas, inclusive ao povo Pankararu, que ressurgiu no submédio São Francisco, quando foram obrigados a deixar seu antigo território em Cana-Brava, para se protegerem das investidas dos colonizadores, que adentravam o litoral do Nordeste por volta do século XVII e XVIII. A partir daí, formaram os primeiros aldeamentos na região, influenciados pelos jesuítas, onde ficaram estabelecidos até a extinção desse regime, quando as terras foram divididas em pequenos lotes, para indígenas e posseiros, resultando em uma trajetória extensa de luta do povo Pankararu, até a conquista definitiva de seu território, que perdurou por mais de 70 anos.

No que tange as políticas e legislações indigenistas no Brasil, podemos

concluir que foi um longo percurso, para que os povos indígenas pudessem de fato ter seu direito à terra assegurada por lei. Em contraposição, no decorrer dos séculos foram formuladas normativas jurídicas (Alvarás, Cartas Régias, Leis...) as quais não tinham como objetivo defender os interesses indígenas, assim foi no período colonial, em que as políticas indigenistas eram pautadas para atender os interesses da colônia (Coroa, jesuítas e colonos), ou seja, nessa época, as leis eram voltadas a integração dos índios a nação. Ademais, nesse período as terras eram conseguidas pelo regime de sesmarias, no qual a Coroa também obtinha vantagem, através da arrecadação de tributos pagos pelos sesmeiros, sendo que uma das principais políticas da época eram os aldeamentos, administrados geralmente pelos jesuítas, que além de administrar as terras, tinham como função civilizar, pacificar os índios, através da catequização e assim integrá-los a nação. Logo, os aldeamentos também consistiam, em uma forma de manter os índios sobre poder. Todavia, nem todos os índios aceitavam tal imposição, tampouco concordavam em fazer alianças, muitos se deslocavam, eram escravizados, ou resistiam até serem mortos, e com isso diversos grupos indígenas acabaram sendo dizimados.

Já no Brasil império foi instituído a “Lei de Terras”, na qual o governo passou a considerar todas as terras como devolutas, desfavorecendo, portanto, o direito dos povos indígenas a terra, tendo em vista que dava brecha para que o Estado e os grandes latifundiários confiscarem as terras indígenas, dividindo-as nas categorias públicas e privadas, classificação que não se adequa as terras indígenas, que vão além da razão do Estado, pois constitui um espaço-lugar onde os povos indígenas se autodeterminam, autossustentam e se constituem como povo.

O fato é que por um longo período, as políticas e legislações indigenistas estiveram pautadas na integração e assimilação dos índios a nação, a partir de uma visão estereotipada e eurocêntrica de incapacidade dos povos indígenas, que resultou, também, na idealização e criação de órgãos de gestão, responsáveis pela tutela dos povos originários como o SPI e a FUNAI, ambas as instituições indigenistas, foram alvo de críticas, quanto às incoerências de suas atuações para com as demandas indígenas.

Nesse sentido, a Constituição de 1988, reforçada pela Convenção 169 do OIT e a Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas, foi um divisor de águas entre o viés integracionista, e os direitos fundamentais dos povos indígenas, como a cidadania civil, superação da tutela, os direitos territoriais afirmados no artigo 231 da CF/1988, o direito a educação, a saúde, a cultura, ao desenvolvimento econômico, entre outros direitos ditos fundamentais da pessoa humana.

Outro aspecto importante, voltado às demandas indígenas, foi a ebulição de movimentos sociais e ações afirmativas indígenas, favorecendo a inclusão dos povos indígenas em espaços nunca visto antes, inclusive no poder judiciário, todavia, esses avanços são insuficientes para a garantia da dignidade dos povos indígenas.

Sendo assim, em teoria, as políticas e legislações indigenistas deveriam assegurar os direitos territoriais indígenas, todavia, na prática, nem sempre é efetivado, ou a burocracia atrasa a seguridade desses direitos, como exemplo, o caso específico do território Pankararu, que teve sua primeira demarcação em 1940, ainda na gestão do SPI, e só um ano antes da promulgação da Constituição Federal de 1988, a terra foi homologada (1987), e apenas no ano de 2018, a reintegração de posse foi realmente concluída.

Vale ressaltar que a CF/1988, estabelece um prazo de 5 anos, para efetivar o processo demarcatório das terras indígenas. Mesmo assim, este prazo tem sido desrespeitado, devido à morosidade por parte das esferas responsáveis, que não tem interesse na efetivação e agilidade do processo. Sendo assim, as mesmas leis que estabelecem os direitos indígenas a terra, apresentam brechas para a formulação de medidas jurídicas contraditórias, principalmente, levando em consideração o atual panorama político anti-indígena, em que o desgoverno nos expõe, frente a uma série de retrocessos, com estratégias políticas, ou melhor, dizendo, com barganhas políticas-jurídicas, que promovem a redução e expropriação das terras indígenas, fato que está relacionado ao interesse de explorações capitalistas das riquezas, sobretudo, naturais, que existem nas terras ocupadas por povos indígenas.

Nesse contexto, nota-se certa sintonia entre os interesses da Coroa

portuguesa e os interesses do Estado na atualidade, em que ambos são pautados na obtenção de lucro, assim como, as semelhanças no que tange as políticas e legislações indigenistas, caracterizadas por Perrone-Moisés (1992, p. 115) como “contraditória, oscilante e hipócrita”. Ou seja, podemos concluir que os direitos dos povos indígenas, sempre estiveram subordinados aos interesses do Estado, pautados em elementos contraditórios e objetivos controversos. Sendo assim, as políticas indigenistas que por tanto tempo foram sendo construídas, algumas dessas sob as organizações dos próprios indígenas e dos órgãos de defesa dos mesmos, para atender as suas demandas, sobretudo, territoriais, encontram-se ameaçadas, frente aos interesses das sociedades dominantes.

Por fim, no que tange a regularização das terras indígenas, especificamente, tomando como exemplo o território Pankararu, conclui-se, que constitui um processo essencial, pois, não se trata apenas de um espaço físico, mas também, de um lugar de subsistência, de dimensões simbólicas, de memória, resistência e afirmação identitária. Sendo assim, a posse de terras indígenas são garantias fundamentais para assegurar a permanência das práticas religiosas, rituais imemoriais, dos aspectos sociais, simbólicos, históricos, de autodeterminação e autonomia individual e coletiva. Ou seja, a terra é um espaço-lugar afetivo, onde as diversas etnias mantêm seus costumes e tradições, ultrapassando as barreiras físicas e geográficas das concepções de terra e território.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010;

ARAÚJO, Ana. **As Loiceiras Tacaratu - A arte milenar das mulheres do meu Sertão**. Recife, 2018. 1a. Edição. ISBN: 978-85-5829-019-7. Gráfica FacForm;

ARRUTI, José Maurício Andion. A Árvore Pankararu: Fluxos e Metáforas da Emergência Étnica no Sertão do São Francisco. In: OLIVEIRA, João Pacheco de (Org). **A Viagem de Volta: Etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste Indígena**. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999;

\_\_\_\_\_. **O reencantamento do mundo: trama histórica e Arranjos territoriais Pankaruru**. 1996. 247 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Rio de Janeiro, RJ.

BANIWA, Gersem. “**A conquista da cidadania indígena e o fantasma da tutela no Brasil**”. In: Alcida Rita Ramos (org.), **Constituições nacionais e povos indígenas**, Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2012, p. 206-227;

\_\_\_\_\_. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006;

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1998;

CORREIO BRAZILIENSE. PL 490: **Entenda o que é o projeto que muda a demarcação de terras indígenas**, 2021. Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2021/06/4933154-pl-490-entenda-o-que-e-o-projeto-que-muda-a-demarcacao-de-terras-indigenas.html>>. Acesso em: jul. 2021;

CUNHA, Manuela. Política indigenista no século XIX. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. (org.) **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, FAPESP, 1992;

FUNAI — FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. **Nota da Funai sobre a PEC 215/00, 2015**. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/3494-nota-da-funai-sobre-a-pec-215-00>>. Acesso em: jul. 2021;

\_\_\_\_\_. FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. **Política Indigenista**, 2016. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/cnpi1>>. Acesso em: jul. 2021;

GOMES, Mércio Pereira. **Os índios e o Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: Contexto, 2012;

LITTLE, Paul. **Territórios Sociais e Povos Tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade**, Simpósio “Natureza e Sociedade: Desafios Metodológicos para a Antropologia”, na 32ª Reunião de Antropologia, Gramado, RS, 19 de junho de 2002;

MARTINS, José de Souza. **O tempo da fronteira: retorno à controvérsia sobre o tempo histórico da frente de expansão e da frente pioneira**. Tempo social, Revista Sociologia USP, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 25-70, maio, 1996;

MONTEIRO, John Manuel. Armas e Armadilhas. In: NOVAES, Adauto (Org.). **A Outra Margem do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 237-249;

NASCIMENTO, E. L.; SOARES, E. G. S.; SÁ, G. S. de. **Turismo e Desenvolvimento Sustentável na Aldeia Indígena Pankararu de Brejo dos Padres-PE**. In: FERNANDES, F. M. S, et al; (Orgs.). **Opará: rio, povos, resistências, pesquisas e saberes no sertão**. Paulo Afonso: UNEB – Universidade do Estado da Bahia; DEDC Campus VIII – Departamento de Educação; Assis: Seike & Monteiro, 2019. p. 147-164;

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: OLIVEIRA, João Pacheco (org.). **A viagem da volta**. Rio de Janeiro: Contra-capas, 2007;

OLIVEIRA, João Pacheco (org.). **Indigenismo e Territorialização**. Rio de Janeiro, Contra Capa Livraria, 1998. (“Redimensionando a Questão indígena no Brasil: Uma etnografia das Terras Indígenas”);

OLIVEIRA, João Pacheco de; LEITE, Jurandir Carvalho Ferrari. **Atlas das terras indígenas no Nordeste: projeto estudo sobre terras indígenas no Brasil**. Rio de Janeiro: PETI/Museu Nacional, 1993. 52 p. v. único;

OLIVEIRA, João Paulo do Nascimento. **Territórios Indígenas no Brasil: o caso do povo Pankararu**. 59 f. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Direito, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018;

OLIVEIRA, Luís Antônio de. **A língua Pankararu: puxando os fios da história**. 2016. 50 f. Percurso Acadêmico – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (FIEI/FAE/UFMG), Belo Horizonte, 2016;

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. **Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial**. In. CUNHA, Manuela Carneiro da. (org.) **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, FAPESP, 1992;

PROUS, André. **O Brasil Antes dos Brasileiros**. 2a edição revista. ZAHAR, Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 2007;

RIBEIRO, Rosemary Machado. **O Mundo Encantado Pankararu**. Recife: Dissertação de Mestrado, 1992;

SANTOS, Wiliane Maria dos. **Conflito territorial Pankararu - Terra Indígena (TI) Pankararu**, 2019. Disponível em: <<https://umoutroceu.ufba.br/conflitos/conflito-territorial-pankararu-terra-indigena-ti-pankararu/>>. Acesso em: jul. 2021;

SARTORI, Vitor Bartoletti. **Lukács e a Crítica ontológica ao direito**. São Paulo: Cortez, 2010;

SOUZA LIMA, Antônio Carlos de. “O governo dos índios sob a gestão do SPI”. In: Manuela Carneiro da Cunha (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

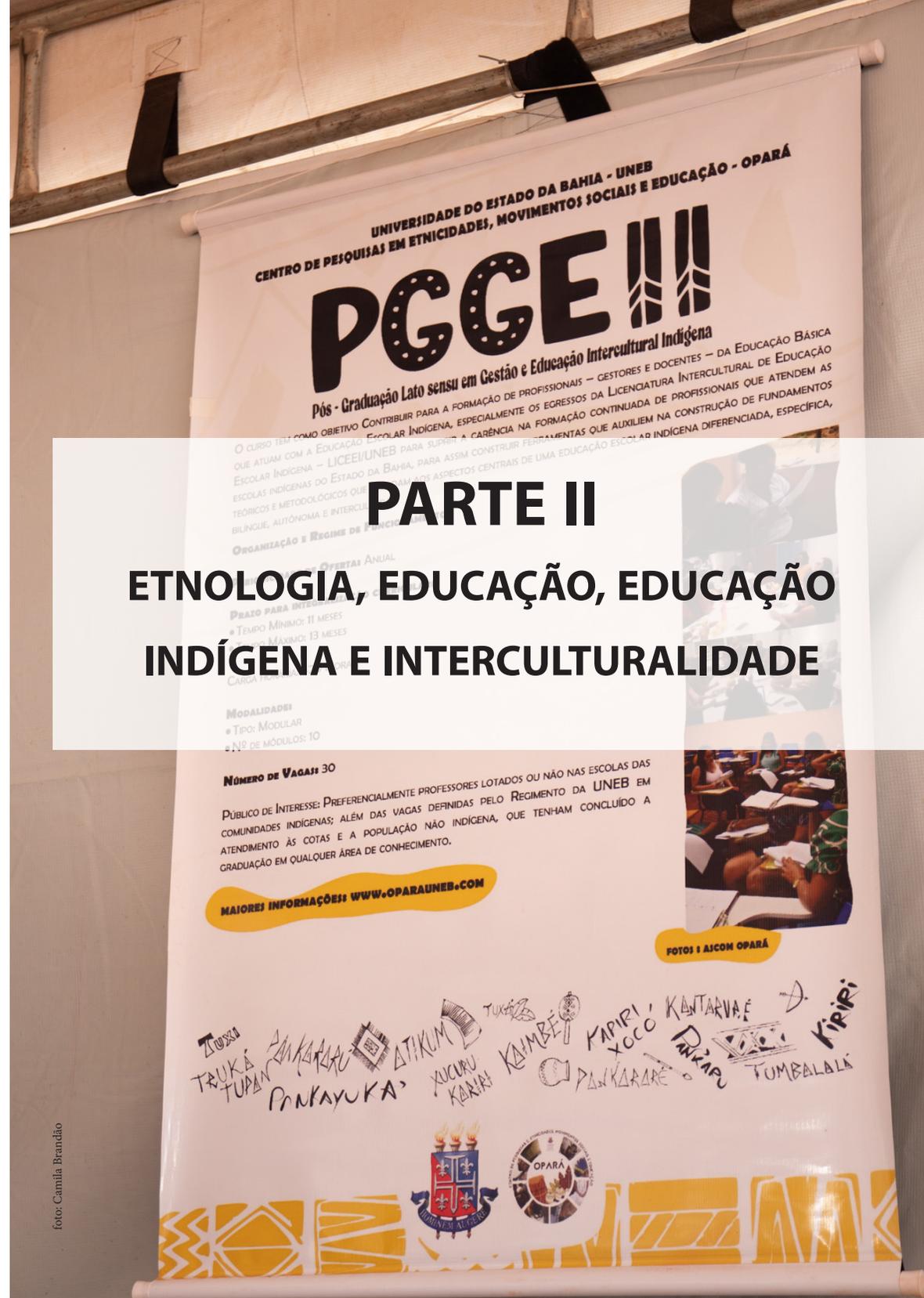


foto: Camilla Brandão

# Escola Indígena e o Reencantamento do Mundo: Pedagogias Transversais entre os Tuxá de Rodelas, Bahia, Brasil<sup>1</sup>

Leandro Durazzo  
Tayra Arfer Jurum Tuxá  
DOI: 10.5281/zenodo.10544352

## Introdução

O Colégio Estadual Indígena Capitão Francisco Rodelas (CEICFR) do povo Tuxá, na Aldeia Mãe, situada no município brasileiro de Rodelas, no estado da Bahia, tem como parte de seu currículo as disciplinas específicas e diferenciadas denominadas “Língua Indígena” e “Identidade e Cultura”. Por meio de sua escola, contestam o suposto monolinguismo da região, que reputa aos povos indígenas do Nordeste a perda de suas línguas (CÉSAR, 2006, p. 54), e implementam políticas linguísticas e pedagógicas de fortalecimento do Dzubukuá, idioma considerado de seus antepassados. Já se descreveram pormenorizadamente os vínculos sociocosmológicos e etnicitários que relacionam tal língua ancestral<sup>2</sup> ao Dzubukuá contido em documentos missionários e em trabalhos linguísticos recentes (Durazzo, 2019, 2021a, 2022a, 2022b), vínculos que dão estofamento ao componente curricular “Língua Indígena” no CEICFR. Por meio desta disciplina, os Tuxá reafirmam a experiência histórica de sua comunidade, habitante secular do Submédio São Francisco, valorizando uma série de aspectos socioculturais: a língua, mas também seu processo de retomada, sua valorização/revitalização, bem como a integração entre esta e outros domínios não-escolares, por exemplo, o ritual. Como se demonstrou, o engajamento comunitário por meio da escola permite associar distintos regimes de conhecimento, fortalecendo assim uma

1 Uma versão preliminar deste artigo foi apresentada no Simpósio Temático Educação, escola e crianças indígenas: apropriações, re-existências e contradições, do 3º Congresso Internacional Povos Indígenas da América Latina (CIPIAL), realizado de 3 a 5 de julho de 2019, na Universidade de Brasília, Brasil.

2 Ao longo do texto, termos em itálico designam categorias nativas, isto é, expressões e concepções utilizadas por nossos interlocutores tuxá, e que por isso assumem condição de sintagmas específicos aos quais nossa reflexão se dedica.

ação socioeducativa pervasiva de outras dimensões da vida social tuxá.

A mesma dedicação descritiva ainda não foi tentada para a disciplina “Identidade e Cultura”, e a esta, bem como ao Projeto Político-Pedagógico Escolar Indígena (PPPEI) da escola tuxá, dedicamos este trabalho. Buscamos, nas páginas seguintes, refletir sobre o papel da escola indígena como fronteira intercultural, mas também interdisciplinar e intercientífica, posto haver uma diferença epistemológica fundamental entre as ciências ocidentais, que embasam as disciplinas do currículo institucionalmente estabelecido pelas secretarias e ministérios de educação, por exemplo, e a ciência do índio, que entre os Tuxá de Rodelas nos afirma a existência contemporânea do Dzubukuá como idioma falado cotidianamente, e que nos afirma também a existência de todo um estrato sociocosmológico que ampara modos de conhecimento próprios aos indígenas. A este estrato, complexo ritual da ciência (cf. Durazzo, 2019, 2021b), ciência do índio (SAMPAIO-SILVA, 1997), relacionam-se inúmeras práticas sociais e rituais dos Tuxá, que por meio dela, ciência, mantêm interação constante com o ambiente em que vivem, aí inclusos os encantados, seres mais-que-humanos de extrema significância em sua cosmologia.

A um mundo desencantado, baseado na racionalidade técnica, moderna, científica e ocidental (WEBER, 2004; PIERUCCI, 2003), o povo Tuxá reforça um caminho de conhecimento e educação, inclusive escolar, pautado também por uma dimensão de reencantamento que extrapola e amplia as bases da instituição escolar. Ensinando às crianças e jovens, na escola, um conhecimento que também circula em contextos adultos, encantados, rituais e não-escolares, as disciplinas específicas e o PPPEI apontam para um potencial educativo de grande relevância na constituição da identidade indígena, e de indiscutível relevância no que toca às competências dos alunos em se relacionarem com o mundo encantado em que vivem. Como veremos, não apenas a escola tuxá possibilita um entrelaçamento de saberes, como as professoras e professores tuxá despontam como seus agentes centrais, posto serem também pesquisadores, graduados e pós-graduados, circulando por conhecimentos tradicionais de seu povo e por outros, concernentes à ciência pedagógica e a outras ciências acadêmicas.

Se é verdade que a escola indígena aparece como potencial problema

(NASSER, 1975; GALLOIS, 2014), posto sobrepor regimes de conhecimento e políticas pedagógicas distintos e por vezes excludentes, a particularidade da história tuxá com a educação formal faz do atual CEICFR um destaque regional, pela possibilidade que oferece aos professores de elaborarem suas políticas pedagógicas respaldados em seu histórico frente à escolarização. Talvez pela relação com as escolas não-indígenas da cidade, desde os anos 1960, talvez pela perda das terras produtivas quando da barragem de Itaparica nos 1980 (cf. Salomão, 2006), que forçou as gerações mais recentes de Tuxá a buscarem nos estudos meios de sustento e profissionalização, o entendimento e o manejo (LUCIANO, 2018) da escola que os professores tuxá atualmente apresentam parece corresponder a um modo específico de administração dessa fronteira representada pela instituição escolar (Tassinari, 2001), não-indígena em suas origens. O caso tuxá se constitui como um desses em que o grupo lida com a escola há décadas, o que reforça determinados modos de se haver com a educação escolar indígena e com um projeto político-pedagógico que, consciente de sua experiência histórica na educação escolar, propõe intervenções bastante próprias.

No âmbito da Licenciatura em Educação Intercultural Indígena (LICEEI) ofertada pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que muitos Tuxá cursaram e cursam presentemente, Tayra Vieira Almeida de Oliveira, nome nacional de Tayra Cá Arfer Jurum Tuxá, dá-nos documento precioso e atualizado sobre a dinâmica da educação escolar indígena no contexto tuxá da Aldeia Mãe. Para sua conclusão de curso, apresenta trabalho intitulado “A Política de Formação para Professores Indígenas e seus reflexos na Educação Escolar Indígena do Povo Tuxá — Aldeia Mãe”, em que reflete sobre alguns processos formativos fundamentais para a educação escolar tuxá.

Depois do período em que professoras do povo partiram para aldeias de outros grupos étnicos, trabalhando entre os anos 1970 e 1990 junto à Fundação Nacional do Índio (FUNAI), dois momentos históricos demarcam pontos de virada e consolidação dos processos escolares tuxá, segundo a autora. O primeiro se inicia nos anos 1990, após o retorno a Rodelas de algumas das funcionárias da FUNAI, antes do enchimento da barragem de Itaparica em 1988. Esse retorno dos Tuxá que até os anos 1980 viviam em outras

regiões, teve como força motriz o interesse em acompanhar o deslocamento da velha para a nova cidade, reivindicando direitos territoriais coletivos e também buscando indenizações e o cadastro no programa de reassentamento da Companhia Hidrelétrica do São Francisco (CHESF) (Salomão, 2006).

Até então, a educação escolar dos Tuxá se dava sobretudo nas escolas não-indígenas da cidade, com todas as implicações sociais desse relacionamento com não-indígenas: o preconceito contra estudantes tuxá era constante e o processo educativo, por formal que fosse, não compreendia a especificidade étnica a que o povo tinha direito constitucional. Tal realidade começa a mudar quando algumas professoras, dentre as quais Aldenora Jurum e Socorro Apako, retornam à Aldeia Mãe. Aldenora, primeira a retornar, inicia algumas ações de ensino destinadas apenas a indígenas, em espaços improvisados no prédio de uma das escolas estaduais da cidade, com todas as dificuldades que tal situação improvisada pode acarretar (OLIVEIRA, 2018, p. 9).

Quando Socorro Apako chega para fortalecer o movimento educacional tuxá, adensando algo que Aldenora já iniciara, diz-nos a autora que os primeiros traços de uma educação intercultural passa a orientar as ações dessas professoras. Pelas experiências docentes junto a povos da floresta (Aldenora com os Urubu Kaapor e Guajajara no Maranhão) ou em contextos de acirrado conflito territorial contra não-indígenas (Socorro lecionando para os Kiriri da Bahia; cf. também Nascimento, 1994), teriam desenvolvido “práticas de alfabetização condizentes com a proposta de uma educação intercultural, específica e comunitária” (OLIVEIRA, 2018, p. 9), práticas estas que embasariam os desdobramentos da educação escolar tuxá a partir dos anos 1990.

Em 1996, já na nova cidade, algumas professoras tuxá ingressam na primeira turma do Programa Formação para o Magistério Indígena. Esse programa deu possibilidade para que uma formação docente se consolidasse, mas também para que o entendimento e a autoafirmação étnica se estabelecessem como complemento ao trabalho educacional. O surgimento do Magistério Indígena também correspondeu a um período de efervescência política entre os povos indígenas no Brasil, imediatamente à promulgação da Constituição de 1988. Daí o Magistério despontar em meados dos anos 1990, e contribuir para o for-

talecimento da educação tuxá de modo mais específico, atento às particularidades étnicas de seus agentes, do que ocorrera até então, mesmo com o histórico já mencionado de escolarização entre os Tuxá (OLIVEIRA, 2018: 15-16).

Como aponta Oliveira, os processos formativos foram essenciais não apenas para a educação escolar, e para a crescente qualificação de seus professores, mas também para oferecer a estes, e à comunidade em geral, o conhecimento de determinados caminhos burocráticos a facilitar as reivindicações e as conquistas de certos objetivos. A construção da escola na Aldeia Mãe, no início dos anos 2000, deu-se na maioria por esses caminhos encontrados quando das relações tuxá com outros agentes estatais da educação. Ainda que tenha se iniciado por uma demanda interna, capitaneada pelas professoras da Aldeia Mãe com o apoio de lideranças tradicionais, a estrutura predial da escola tuxá, bem como sua oficialização, seriam beneficiadas pelo contato com o Estado, por tenso e negociado que este se mostrasse.

A escola tuxá desempenha hoje um papel catalisador das articulações políticas do povo Tuxá em Rodelas. Outras instituições oficiais, como o posto de saúde (da Secretaria Especial de Saúde Indígena, SESAI) ou o próprio posto da FUNAI (Coordenação Técnica Local, CTL), ambos sediados na Aldeia Mãe e contando com profissionais tuxá em seus quadros de atendimento específico aos povos indígenas da localidade, possuem certo caráter de integração entre ações do Estado para os povos indígenas e as agências dos próprios indígenas que nelas atuam. Entretanto, a escola tuxá mostra-se ainda mais específica, pois atualmente atende apenas estudantes tuxá, e não outros indígenas, o mesmo valendo, com ainda mais razão, para não-indígenas. As condições políticas para seu surgimento e consolidação mobiliza uma série de elementos igualmente importantes, embora diferentes entre si: por um lado, representa certa atualização de um histórico de escolarização dos Tuxá, bem como de sua afamada competência docente, refletida na consolidação da escola indígena dois anos antes da formalização dessa categoria institucional no âmbito das políticas públicas estaduais (OLIVEIRA, 2018, p. 16); por outro, confere à mobilização dos próprios indígenas um potencial de articulação e reivindicação política de pleno direito, e não mais uma ação apenas tutelar por parte do Estado. Além

disso, a interface que se instaura entre movimento indígena por educação e tendências não-indígenas para uma educação escolar indígena (Constituição de 1988 e subsequentes normas e leis de diretrizes do Ministério da Educação, por exemplo), específica e diferenciada, abre a possibilidade de pensarmos essa educação indígena não mais como um projeto de assimilação e integração nacional descuidado das especificidades desses grupos.

Assim, à medida que o Magistério Indígena no estado habilitava professores para suprir necessidades da educação básica, “houve uma crescente mobilização dos indígenas na Bahia por uma formação continuada de nível universitário, de licenciaturas interculturais” (OLIVEIRA, 2018, p.16). O intuito era, com isso, oferecer às escolas indígenas professores capacitados ao nível superior, a fim de ampliar a abrangência e a qualidade das etapas de educação básica.

A primeira turma da LICEEI no estado da Bahia se iniciou em 2009, numa parceria entre Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC) e Universidade do Estado da Bahia (UNEB) (MESSEDER, 2013). A LICEEI se estabeleceu como educação modulada, em que professores indígenas participavam de uma semana de atividades acadêmicas intensivas em sala de aula (nos câmpus de Paulo Afonso e Teixeira de Freitas, respectivamente norte e sul do estado), depois do que retornavam a suas aldeias para o que se chamou tempo-comunidade, “quando os estudantes desenvolvem trabalhos práticos nas suas comunidades, a partir de orientações teóricas planejadas no tempo presencial, supervisionados por visitas in loco dos professores e/ou monitores do curso” (MESSEDER, 2013, p. 43).

Assim como Oliveira (2018, p. 14), Marcos Messeder (2013, p. 49-ss), um dos responsáveis pela organização da LICEEI, também aponta as dificuldades administrativas e orçamentárias que atingiram a execução do curso, ressaltando o caráter de racismo institucional que, estruturante da sociedade brasileira, estrutura também essas experiências para povos indígenas. Esse racismo institucional e as dificuldades dele derivadas tornam ainda mais extenuantes os esforços dos agentes indígenas, estudantes desses contextos formativos.

Apesar das dificuldades administrativas, burocráticas, orçamentárias e outras, Oliveira (2018, p. 19-ss) ressalta que a LICEEI colaborou não apenas

com o fortalecimento dos professores tuxá e de seu projeto político-pedagógico, mas na rearticulação dos povos indígenas da Bahia, que integraram o programa desde o início. A Associação dos Professores Indígenas do Norte e Oeste da Bahia (APINOBA), por exemplo, cuja organização se torna possível graças ao movimento promovido pelas experiências do Magistério e, posteriormente, da LICEEI, corresponde a essa fase atual da educação escolar indígena, em que o envolvimento com estruturas formativas e instituições de ensino coloca os professores indígenas novamente no seio do movimento político que, desde 1970, tem em si um caráter educacional.

Ferreira (2001) sugere que a história recente da educação indígena faz despontar também a reivindicação de uma educação específica e diferenciada, intercultural e bi- ou multilíngue. Já Oliveira (2018), ampliando tal apontamento, indica que tais redes educacionais institucionais, interétnicas, recolocam os professores no seio do movimento indígena. Alçados a posições de novas lideranças, seguem reivindicando direitos e buscando frestas nas quais atuar frente ao Estado, a partir de suas próprias agências ameríndias. Reelaborando, inclusive, as possibilidades epistemológicas e curriculares que ganham corpo no Plano Político-Pedagógico Escolar Indígena (PPPEI).

Pensar a interculturalidade escolar indígena para além da “escola como problema” (GALLOIS, 2014), isto é, como instituição não-indígena que impõe desafios às socialidades indígenas tradicionalmente não-escolares, implica pensá-la para além da relação entre “culturas” como “conteúdos fragmentados desvinculados de outros procedimentos e regimes de transmissão” (FIORI, 2018, p. 76). Demanda, de certo modo, ter em mente que o currículo escolar não se constitui apenas pelo estudo acadêmico a que seus professores se dedicam, mas também pelas vinculações sempre acionadas, e sempre variáveis, destes com o complexo ritual da ciência (cf. Durazzo, 2019, 2021a, 2021b) que ampara a etnicidade indígena no caso dos Tuxá. A ciência indígena, sintagma também presente entre outros povos da região (NASCIMENTO 1994; HERBETTA, 2006), é complexo de práticas rituais, sociocosmológicas e mesmo ambientais (considerada a relação dos povos com seus territórios) que fundamenta a experiência histórica de uma cosmologia indígena, desde a manutenção de

uma língua ancestral em contextos rituais de uso até a constante comunicação com os encantados. A dimensão intercultural da escola indígena, assim, não se pauta apenas pela inserção de indígenas nos meios acadêmicos, em suas redes de produção disciplinares e de pesquisa, mas também na interação constante entre esses novos conhecimentos, originalmente não-indígenas, e a garantia cosmológica que a ciência a eles oferece, percebida mesmo na redação de seu PPPEI.

### **Projeto Político-Pedagógico e as bases de uma pedagogia encantada**

Se focarmos na dimensão formal da educação (e de sua possível epistemologia intrínseca, bem como de seus projetos político-pedagógicos) temos claro que, considerada a partir de uma perspectiva antropológica da educação escolar, adensada por reflexões etnológicas, a escola como instituição, regulada por horários letivos e trabalhos administrativo-burocráticos de seu corpo docente, não corresponde à totalidade da experiência educacional de um grupo étnico. Nos dizeres de Clarice Cohn: “Poucas são as análises que inserem a escola no mundo vivido indígena e veem a parte que lhe cabe neste mundo, o modo como as escolas acontecem, o valor que lhe é dado” (COHN, 2014, p. 317).

Vemos ser papel do professor indígena mediar as relações da escola em território indígena com as demandas do Estado, desenvolvendo metodologias de ensino e aprendizagem para a escola que estejam, não obstante, calcadas na cosmovisão do povo que a constitui, e a quem ela, como instituição, deve servir. Na escola tuxá, o conteúdo curricular definido como “Identidade e Cultura”, verdadeiro “dispositivo da interculturalidade” (FIORI, 2018; DURAZZO, 2019; FIORI, 2021) em sua proposição, dá conta de introduzir os estudantes tuxá desde a educação infantil a uma conjuntura social interétnica e culturalmente diversa, como a conceitua o PPPEI do CEICFR. Afinal:

*Passado um longo período institucionalizado de repressão (pois ainda é forte no Brasil a repressão cultural não institucionalizada, não oficial, percebida, por exemplo, na implementação das políticas públicas e no reconhecimento pleno dos direitos garantidos, como o direito à terra, à educação e a saúde adequada), as novas gerações de jovens indígenas parecem carentes de uma identidade que os identifique e lhes garanta um*

*espaço social e identitário em um mundo cada vez mais global e, ao mesmo tempo, profundamente segmentário no que diz respeito à cultura, à ancestralidade, à origem, a partir das quais os direitos econômicos, sociais, culturais contemporâneos se articulam e se fundamentam* (PPPEI, 2015: s/p, grifos nossos).

Pensar uma educação conducente ao entendimento acima descrito, mais do que ratificar um projeto de educação específica, diferenciada, intercultural e manejada por e para indígenas, parece concordar com o que vemos ser substrato ritual e cosmopolítico para as ações tuxá: seu autorreconhecimento como sujeitos inseridos em um universo de sentidos ampliados, transcendentais às demandas institucionais e curriculares do Estado. A identidade e a cultura tuxá, como elaboradas no currículo escolar, põem em relevo a ancestralidade (do território, dos antepassados e também da língua e dos conhecimentos ancestrais) como matriz de entendimento e reforço político do grupo.

Além disso, aproxima fortemente o entendimento de identidade e cultura das formulações e experiências de vida daqueles Tuxá mais velhos que, embora anciãos, não se encontram num passado remoto. A busca pelas experiências de vida, cabe notar, não se restringem apenas aos anciãos. Uma das atividades frequentes na disciplina escolar é, por exemplo, a pesquisa e a apresentação de biografias das lideranças atuais do povo, desde o pajé Armando e o cacique Bidu, anciãos, até o cacique Uilton Anália, gerações mais jovens. Por sua própria via, os Tuxá realizam didática e pedagogicamente o que João Pacheco de Oliveira, em anos recentes, tem buscado alcançar com um projeto coletivo de memória e biografias de lideranças tradicionais do Brasil indígena. Ou dos Brasis e suas memórias, como chama o projeto (Pacheco de Oliveira, s/d).

Passemos a alguns objetivos inscritos do PPPEI, consideravelmente diferentes quando orientados para a educação infantil ou para o ensino fundamental. Valerá apresentá-los complementarmente, para notar os contrastes que fazem com que “Identidade e Cultura” nos primeiros anos do ensino fundamental ganhe, por razões de progressão curricular e maior maturidade dos estudantes, um caráter mais nuançado e complexo em determinados pontos. Os objetivos em itálico e entre parênteses são aqueles referentes ao currículo do ensino fundamental, enquanto os primeiros, em grafia regular, dizem respeito aos objetivos

compartilhados tanto pelo ensino fundamental quanto pela educação infantil:

Compreender que a cultura não é algo estático e imutável, como uma esfera que paira sobre os indivíduos, mas algo vivido nas relações sociais.

Refletir sobre a nossa posição através do questionamento de nossa própria maneira de viver, enquanto pertencentes a grupos culturais dentre a diversidade presente no mundo contemporâneo, de forma a questionar preconceitos cujos objetos são grupos tidos como “atrasados”, “inferiores” ou “primitivos”.

*(Compreender os conceitos de identidade cultural e de educação formal e informal;*

*Relacionar os conceitos teóricos com suas vivências cotidianas)*

Compreender os elementos constitutivos da cultura.

*(Compreender os elementos constitutivos da cultura, bem como o conceito de simbologias;*

*Identificar no processo de socialização primária os mecanismos pelos quais os indivíduos aprendem a ser membros de uma sociedade;*

*Compreender o papel dos grupos primários em tal processo.*

*Informar sobre a importância do patrimônio material e simbólico na formação da identidade nacional)*

Fortalecer a identidade de cada educando, bem como a diversidade cultural da comunidade na qual está inserido.

Articular saberes relacionados à pluralidade e identidade culturais.

*(Caracterizar os diversos grupos sociais dos quais fazem parte, identificando seus costumes, suas características e diferentes regras de convívio; percebendo-se, ainda, como integrante e modificador do ambiente natural e social.)*

Conhecer e valorizar o conhecimento tradicional de seu grupo familiar, sua aldeia e seu povo sobre seu espaço e sua cultura (quanto às formas de orientação espacial, à posição geográfica, os sistemas de representação espaciais, os sistemas de classificação do relevo, do clima, dos solos, etc.).

Conhecer para respeitar as tradições culturais do povo Tuxá.

*(Considerar as características e peculiaridades regionais, locais, da comunidade em que a escola e seus membros pertencem.)*

*Elaborar mapas das aldeias antigas e dos deslocamentos e saber as razões das mudanças dos locais.)*

Reconhecer a importância do indígena na formação do povo e da cultura local brasileira;

Refletir as características locais, atendendo de forma mais adequada à realidade da escola e do entorno da qual faz parte, inserindo esta temática no cotidiano do currículo (PPPEI, 2015, s/p).

Destaquemos do PPPEI alguns elementos que, conforme compreendemos, são acordes à proposta de uma educação intercultural, específica e diferenciada. Com isso, veremos a elaboração político-pedagógica tuxá sobretudo no que tange à consolidação de um entendimento amplo, teoricamente embasado e academicamente atualizado sobre as relações étnicas e interétnicas que os estudantes indígenas podem encontrar no cotidiano, seja no seio de sua comunidade/grupo étnico, seja na sociedade brasileira em sua totalidade. Se conhecimentos indígenas, cosmopolíticos, são passíveis de serem acessados na ciência ou pelo estudo (DURAZZO, 2019), aqui veremos que reconhecimentos indígenas (autoafirmação étnica, engajamento em processos de afirmação política, etc.) também adquirem na escola, isto é, em certa modalidade de estudo, um potencial de catalisação que em outros momentos restou circunscrito às viagens indígenas em busca de reconhecimento do Estado e aos sinais diacríticos e performáticos como o toré (CARVALHO, 2011).

Nota-se, por exemplo, a ênfase imediata na ideia de cultura como um complexo de elementos mobilizado pelas relações sociais. A ideia de vivência (“a cultura é algo vivido”) aponta para uma compreensão bastante dinâmica dos processos de elaboração étnica na interface com o Estado e com grupos não-Tuxá, sejam estes indígenas ou não-indígenas. A escola da Aldeia Mãe reforça o pertencimento a um grupo específico, os Tuxá, sem

para isso cristalizar elementos culturais como salvaguardas inalteráveis de sua indianidade. É o entendimento da multiplicidade de relações sociais, políticas e étnicas que permite aos Tuxá objetivarem o conhecimento de suas “Identidade e Cultura”, desde a educação infantil, projetando um modo de ver as relações interétnicas como potencializadoras da etnicidade tuxá.

É nesse sentido que os objetivos referentes à compreensão de conceitos como “identidade cultural” e “educação formal e informal” ganham relevo. Talvez pelo histórico de instrução e educação formal que vimos ser chave para o entendimento dos Tuxá em Rodelas contemporaneamente, o PPPEI é explícito ao focar a distinção entre processos de educação formal e informal, que podemos ler como educação escolar e educação não-escolar, ampla circulação de conhecimentos (GALLOIS, 2014) e ciência do índio (SAMPAIO-SILVA, 1997; DURAZZO, 2019).

Tal consideração teórica diz respeito a uma dimensão explícita do PPPEI tuxá, que em tudo concorda com nossa tese de que a ciência indígena e a ciência pedagógica, acadêmica, do estudo conformam, para os Tuxá, um complexo de comunicação e conhecimentos, entendimentos e práticas, acadêmicas e também cosmopolíticas, que aqui esboçamos como sendo um complexo intercultural. Diz-nos o PPPEI:

A busca de novos paradigmas educacionais para os povos indígenas prioriza a questão da interculturalidade no centro de sua reflexão. *Para dar um significado humano e “reencantado” à educação dos povos indígenas na instituição escolar, é necessário tecer múltiplos elos de conhecimento, reconhecimento e descoberta entre o que vem da comunidade e o que vem de fora.* O desafio da educação intercultural é, ao mesmo tempo, potencializar a tradição em que tomamos nossa alegria de viver e os fundamentos de nosso ser, interagindo como atores criadores de inovações, com elementos educacionais e institucionais de origem e lógica heterogêneas. A interculturalidade deve considerar as traduções mútuas entre o mundo da comunidade. Assim, a preparação da implantação e implementação da educação escolar indígena intercultural exige um conhecimento dos desejos e das tensões que existem no seio da comunidade e das pessoas envolvidas. (PPPEI, 2015: s/p, grifos nossos).

Claro está que a dimensão reencantada de uma educação escolar indígena corresponde não apenas à confrontação de um “desencantamento do mundo” (WEBER 2004; PIERUCCI, 2003) capitalista, moderno e racionalizante, mas também (e principalmente, queremos crer) a uma constituição cosmopolítica de entendimento e manejo do mundo (LUCIANO, 2018) calcada na coetaneidade com eles, os mestres encantados a partir de quem a educação escolar indígena ganha sentidos mais amplos e cosmologicamente significativos do que apenas uma adequação burocrática, político-pedagógica, administrativa e estatal. Reencantar o mundo, ademais, é termo presente em um sem-número de reflexões teóricas e políticas, e não apenas restritas ao mundo indígena. Assim, se podemos pensar em um reencantamento do mundo a partir da história e dos arranjos territoriais pankararu (ARRUTI, 1996), também podemos compreendê-lo como processo constante de uma educação fática, conforme nos ensina José Carlos de Paula Carvalho (1999). De acordo com este autor, a educação fática, dinâmica de elaboração e circulação de imaginários não limitados pelo chamado “discurso competente” (CHAUÍ, 1984), seria uma

concepção ampliada de educação desenvolvida [...] a partir da consideração de que todos os grupos educam e organizam o comportamento, através de sistemas e práticas simbólicos onde, entretanto, a educação no grupo-escola apresenta um caráter basal. Centrado no “fator fático” (proveniente de Jakobson e de De Heusch sobretudo) concebe as práticas educativas como práticas simbólico-organizacionais que têm por função “pôr em circulação e articular” as formas e conteúdos da praxis social humana numa integração holonômica [...] (CARVALHO, 1999, p. 231).

Paula Carvalho desenvolve tal reflexão a partir de contextos sociais não-indígenas, considerando as múltiplas tradições epistemológicas e teóricas da história da educação no Ocidente. Entretanto, suas preocupações com o grupo-escola, como denomina o foco de análise sobre a educação escolar e seus atores em rede, em muito ecoa a configuração contemporânea do povo Tuxá em Rodelas: pelo histórico de educação formal e pelo manejo consciente de um “dispositivo da interculturalidade” (FIORI, 2018), os professores

indígenas projetam para sua instituição uma concepção de educação escolar intrinsecamente relacionada a eles, os encantados, e a sua ciência — as “traduções mútuas” dos “múltiplos elos de conhecimento, reconhecimento e descoberta entre o que vem da comunidade e o que vem de fora”, segundo o PPPEI.

Outros objetivos também dão conta dessa nuance extraescolar dos processos educativos tuxá, conscientemente percebida por seus professores. Para além da preparação para uma interculturalidade compreendida como diacrítica e interétnica, há o reforço do entendimento acerca do que o PPPEI chama de “processo de socialização primária”, com seus mecanismos próprios “pelos quais os indivíduos aprendem a ser membros de uma sociedade”. A ideia de socialização primária desponta em uma consideração mais focal: “compreender o papel dos grupos primários em tal processo”, diz o PPPEI. E o próprio projeto tuxá explicita tais grupos em objetivos posteriores, ao considerar “a diversidade cultural da comunidade na qual está inserido” o estudante e também ao “valorizar o conhecimento tradicional de seu grupo familiar, sua aldeia e seu povo sobre seu espaço e sua cultura” (PPPEI, 2015, grifos nossos).

Não será difícil vislumbrar, nessas passagens, elementos já bem descritos na literatura sobre os Tuxá (SALOMÃO, 2006; DURAZZO, 2019 para etnografias mais recentes), ou seja, grupos familiares como grupos político-familiares/clãs/troncos, mas também grupos político-rituais; aldeia e povo como afirmação e engajamento étnico. Tais grupos são ainda reforçados quando, em 2017, o povo Tuxá empreende um processo de autodemarcação no território ancestral de Dzorobabé, erguendo a atual aldeia Ñiké e, nesse movimento, consolidando também uma nova organização político-social, o Conselho Tuxá da Aldeia Mãe (CONTAM). Há aqui, ainda, a convergência entre a ideia de seu espaço com o que sabemos, pelo território ancestral de Dzorobabé, ser um lugar cosmologicamente forte, onde sua cultura, isto é, a idioma da ciência, considerada tradição etnicitária, manejada num quadro cosmopolítico complexo e situado, ganha relevo cotidiano (Durazzo, 2019, 2021a).

Eis a educação escolar indígena como intervenção social, como elaboração de base comunitária. Dinâmica sempre constante que educa os membros que dela partilham, organizando-os socialmente e por eles sendo

organizada; intervenção comunitária e intercultural em tudo compatível com o projeto último da escola tuxá, como sabemos por seu PPPEI: a formação dos educandos para lidar com a sociedade nacional, os conhecimentos acadêmicos, mas sabendo-se partícipes de um mundo encantado, cosmologicamente significativo e preche de possibilidades de ação social.

## REFERÊNCIAS

ARRUTI, José Maurício. (1996). **O reencantamento do mundo**: trama histórica e Arranjos territoriais Pankaruru. Dissertação (mestrado) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Rio de Janeiro, RJ;

CARVALHO, Maria Rosário de. (2011). De índios “misturados” a índios “regimados”. In: CARVALHO, Maria Rosário de; REESINK, Edwin; CAVIGNAC, Julie (org.). **Negros no mundo dos índios: imagens, reflexos, alteridades** (pp. 337-358). Natal: EDUFRN;

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Edições Moderna, 1984;

CÊSAR, América Lúcia Silva. (2006). Algumas questões a propósito de línguas e construção de identidades étnicas. **Estudos Linguísticos XXXV**, p. 52-59;

DURAZZO, Leandro. (2019). **Cosmopolíticas Tuxá**: conhecimentos, ritual e educação a partir da autodemarcação de Dzorobabé. Tese de doutoramento. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte;

DURAZZO, Leandro. (2021a). A garantia do seguimento indígena: ciência ritual, rede proká e revitalização linguística no Submédio São Francisco. **Policromias** — Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som, v. 6, p. 423-462. URL: <https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/46720>;

DURAZZO, Leandro. (2021b). **O complexo ritual da ciência no Nordeste indígena brasileiro**. ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 45, Anais [...]. S/l: ANPOCS;

DURAZZO, Leandro. (2022a). A cosmopolitical education: Indigenous language revitalization among Tuxá people from Bahia, Brazil. **Globalizations**, p. 1-17. DOI: <https://doi.org/10.1080/14747731.2022.2065049>;

DURAZZO, Leandro. (2022b). Revitalização de línguas indígenas por meio de documentos digitalizados: comentário sobre a retomada do idioma Dzubukuá pelo povo Tuxá da Bahia, Brasil. **Diffractions**: Graduate Journal for the Study of Culture, n5, series 2, May. DOI: <https://doi.org/10.34632/diffractions.2022.10224>;

DURAZZO, Leandro; FIORI, Ana L. (2021). Cosmopolíticas interculturais: dispositivos indígenas de tradução e conhecimento do Baixo Amazonas ao Submédio São Francisco. **Maloca**: Revista de Estudos Indígenas, v. 4, p. 1-34. DOI: <https://doi.org/10.20396/maloca.v4i00.15098>; ISSN/ISBN: 26753111;

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (2001). A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola** (pp. 71-111). São Paulo: Global;

FIORI, Ana Letícia de. (2018). **Conexões da interculturalidade**: cidades, educação, política e festas entre Sateré-Mawé do Baixo Amazonas. Tese de doutoramento, São Paulo: Universidade de São Paulo, São Paulo;

GALLOIS, Dominique Tilkin. (2014). A escola como problema: algumas posições. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; CESARINO, Pedro de Niemeyer (org.). **Políticas culturais e povos indígenas** (pp. 509-517). São Paulo: Cultura Acadêmica;

LUCIANO, Gerssem J. dos S. (2019). **Educação para manejo do mundo**. Articulando e Construindo Saberes, Goiânia, v. 4. DOI: 10.5216/racs.v4i0.59074;

MESSEDER, Marcos Luciano Lopes. (2013). A construção da Licenciatura Indígena da UNEB: os dilemas, os desafios, os limites e as possibilidades. In: CÉSAR, América Lúcia Silva; COSTA, Suzane Lima (org.). **Pesquisa e Escola: experiências em educação indígena na Bahia** (pp. 37-54). Salvador: Quarteto Editora;

NASCIMENTO, Marco Tromboni de S. (1994). **O tronco da jurema**: ritual e etnicidade entre os povos indígenas do nordeste – o caso Kiriri. Dissertação de mestrado. Salvador: Universidade Federal da Bahia;

NASSER, Elizabeth Mafra. (1975). **Sociedade Tuxá**. Dissertação de mestrado. Salvador: Universidade Federal da Bahia;

HERBETTA, Alexandre Ferraz. (2006). A “idioma” dos índios Kalankó: por uma etnografia da música no Alto-Sertão alagoano. Dissertação de mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis;

OLIVEIRA, Tayra Vieira Almeida de. (2018). **A Política de Formação para Professores Indígenas e seus reflexos na Educação Escolar Indígena do Povo Tuxá – Aldeia Mãe**. Monografia (Licenciatura em Educação Intercultural Indígena). Paulo Afonso: Universidade do Estado da Bahia;

PACHECO DE OLIVEIRA, João. (s/d). **Os Brasis e suas memórias**: os indígenas na formação nacional. Rio de Janeiro: Museu Nacional/UFRJ. Disponível em: <https://osbrasisesuasmemorias.com.br/>;

PAULA CARVALHO, José Carlos de. (1999). **Mitocrítica e arte**: trajetos a uma poética do imaginário. Londrina: Ed. UEL;

PIERUCCI, Antônio Flávio. (2003). **O desencantamento do mundo**: todos os passos do conceito em Max Weber. São Paulo, Editora 34;

PPPEI. (2015). **Projeto Político-Pedagógico Escolar Indígena do Colégio Estadual Indígena Capitão Francisco Rodelas**. Rodelas: CEICFR;

SALOMÃO, Ricardo Dantas Borges. (2006). **Etnicidade, territorialidade e ritual entre os Tuxá de Rodelas**. Dissertação de mestrado. Niterói: Universidade Federal Fluminense;

SAMPAIO-SILVA, Orlando. (1997). **Tuxá**: índios do Nordeste. São Paulo: Annablume;

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. (2001). Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola** (pp. 44-70). São Paulo: Global;

WEBER, Max. (2004). **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras.

## A Literatura Indígena Produzida no Norte e Oeste da Bahia: Uma Cartografia Etnocultural

Edvalda Pereira Torres Lins Aroucha  
Anna Christina Freire Barbosa  
Eliane Maria de Souza Nogueira  
DOI: 10.5281/zenodo.10544474

Existe um provérbio africano que diz “se não sabe de onde vens, como sabe para onde vais?”. É desta premissa que sucintamente se faz um recorte pelo Estado da Bahia que, em acordo com o IBGE (2010), a Bahia reúne a terceira maior população indígena declarada do país, com 56.381 pessoas, ficando atrás do Amazonas (168.680) e do Mato Grosso do Sul (73.295), e à frente de Pernambuco (53.284). Os povos indígenas baianos se organizam aproximadamente 138 aldeias espalhadas em 33 municípios, em 11 territórios de identidade, totalizando cerca de 8.769 núcleos familiares identificados até a data do referido censo.

Ao se alumiar a compreensão de quem está a observar, com as percepções da etnocartografia, verifica-se que as imagens gráficas dos mapas, expõem-se como visualizações de narrativas detalhadas, sem que se tenha as expressões gráficas e os símbolos que compõem as elaborações de discursos escritos. Segundo GIRARDI (2011, p. 5), “os mapas são artefatos culturais”. E sugere que, como “forma de leitura”, sejam a base para a “desconstrução do mapa”. E, para tanto, recorre às contribuições de HARLEY (1990, p. 3), quando afirma que esta perspectiva de análise:

Nos leva a ler nas entrelinhas do mapa – “nas margens do texto” – e, através de suas figurações, a descobrir os silêncios e as contradições que desafiam a aparente honestidade da imagem. Começamos a aprender que os fatos cartográficos somente são fatos dentro de uma perspectiva cultural específica. Começamos a entender como os mapas, assim como a arte, longe de serem “uma abertura transparente para o mundo,” (HARLEY, 1990, p. 3).

E Girardi (2011, p. 5), complementa, ao grifar que: são, no entanto, “uma maneira particular do homem... olhar o mundo.”

Possivelmente tem sido assim que etnocartograficamente, Ribeiro

(2018, p 2), em Memórias: do Percurso de Vida à Formação Acadêmica, tão encantadamente traçou sua trajetória como Povo Payayá, pelos sertões.

Se o sertão é em todo lugar – como diz Guimarães Rosa – então ele é pau imenso para além da terceira margem, sem eira nem beira – pois coexiste em qualquer lugar. (...). Os sertões das rezadeiras, carpideiras e curadores. Os sertões dos vaqueiros encourados e rencas de ciganos. Sertões dos povos indígenas que foram expulsos da costa brasileira. (...) Sertõesinhos para rocinhas pequenininhas de uma gente que foi sendo amiudada com dias contadinhos de vidinha ou fugindo pras cidades tais Severinos de pia - enquanto os sertões dos latifúndios de terras sem fim iam abrindo mais e mais os limites de suas cercas com as patas do gado que expulsaram os nativos para o deserto das cidades ou os escravizaram ali mesmo (RIBEIRO, 2018, p. 2)

Esta diáspora, narrada etnocartograficamente e como muita resiliência, pelos sertões das caatingas e dos cerrados, ambientados ou sitiados e expropriados no nordeste baiano, foi inspiração para o objetivo deste artigo, que é através da cartografia cultural, contribuir para disseminar a etnoliteratura produzida pelos professores-estudantes indígenas dos Cursos Regulares de Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena - LICEEI e Pedagogia Indígena, assim como do Programa Ação Saberes Indígenas, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB Campus VIII, mais precisamente do Centro de Pesquisa em Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação – OPARÁ.

Embora a autora seja pedagoga, ecóloga humana, educadora escolar indígena e coordenadora do Laboratório de Ensino e Pesquisa para as Relações Étnico Raciais e Produção de Material Didático – LAPRAXIS, não se sente em condições de atender o rigor do núcleo duro científico, de apenas com este trabalho, conceituar o que é etnoliteratura e menos ainda etnocartografia cultural. Por certo, existem mais pesquisadores destas formações e de outras, que estejam mais preparados para este desafio. Quiçá conseguirá ao menos alcançar a finalidade precípua, que é de valorar com a devida justiça o que os professores-estudantes dos sertões do norte e oeste da Bahia estão produzindo em literatura e material didático para as escolas indígenas e não indígenas, orientados nos Cursos Regulares da LICEEI e Pedagogia Indígena, e também

do Programa Ação Saberes Indígenas, no OPARÁ - UNEB Campus VIII, no qual coordena, conjuntamente com uma educadora indígena, o LAPRAXIS.

Para se compreender com mais clareza, completude e legitimidade sobre Literatura Indígena, recomenda-se ler “*Literatura Indígena Brasileira Contemporânea - Autoria, Autonomia, Ativismo*”, organizado por Dorrico, Danner e Danner (2020), especialmente o artigo de “*A literatura indígena brasileira contemporânea: A necessidade do ativismo por meio da autoria para a garantia da autonomia*” (p. 238), que embora não esgote tudo sobre o movimento literário indígena, apresenta um extensivo panorama de 1990 até 2020.

Destaca-se também “*Antes o Mundo não Existia*” (1980) de Umúsin Panlõn & Tolamã Kenhíri (1980), à época, considerado o primeiro livro indígena; “*A terra dos mil povos*” (1998) de Kaka Werá Jecupé; “*O banquete dos deuses*” (2000) de Daniel Munduruku (2000), que discute a origem dos povos das Américas, refletindo sobre as ocupações dos colonizadores europeus, oficialmente considerados, a partir da chegada da frota de Cristóvão Colombo. E as contribuições das mulheres indígenas que escreveram obras memoráveis como Eliane Potiguara, “*Metade cara, metade máscara*” (2004), no qual discute a violência contra a mulher indígena. A Graça Graúna, com o *Criaturas de Ñanderu* (2010), que neste e em outras publicações, tece críticas sobre colonização e à neocolonização. Seemann (2001, p. 69), registra que a crítica do mapeamento cultural versa sobre a abordagem restrita da cartografia ocidental, de visões eurocêntricas que não consideram a cartografia, inclusive etnocultural dos povos originários, negando, assim, que estes possuem suas formas orais, desenhadas e escritas, para descreverem os seus pertencimentos.

Depois da discussão do mapa como metáfora para “mapear” culturas, tornar-se necessário revelar as características culturais dos mapas. Não é intenção traçar uma histórica cartografia, mas mostrar os mapas como construção socioculturais (SEEMANN, 2001, p. 65).

Talvez por isto, seja coerente compreender porque os territórios tradicionais não são meramente espaços geográficos a serem demarcados fisicamente, pois são acima de tudo ancestrais, sagrados e continuamente (re)

criados.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP nº. 01/2015 (BRASIL, 2015, p. 1), instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, visando “regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos”.

O Curso da LICEEI da UNEB, tem como objetivo, formar e habilitar professores indígenas, para lecionar nas escolas do ensino fundamental e ensino médio, com vistas a atender à demanda das comunidades indígenas da Bahia, no tocante à formação superior de seus professores, nas áreas de concentração Linguagens e Artes, Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza e Exatas (BRASIL, 2012).

Existe uma abismal distância entre os marcos regulatórios da Educação Escolar Indígena e as condições/responsabilidades governamentais de sua práxis, para que se alcance, com as justas e apropriadas condições, os terreiros e as escolas de todas as aldeias. E ainda existem autoridades públicas que se sentem afrontados, quanto os povos indígenas ecoam em vozes uníssonas “que educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito”.

## Metodologia

A metodologia adotada neste trabalho, parte de uma brevíssima revisão sobre literatura e cartografia social, respeitando-se os liames em relação aos quais, os povos indígenas, vem refletindo e construindo, com as suas legítimas autoridades e legitimidades, as construções nas perspectivas e fundamentações da etnocartografia e etnoculturalidade.

Com base na vivência neste processo dialógico, como docente da UNEB Campus VIII, dos cursos regulares da LICEEI e Pedagogia Indígena, e também do Programa Ação Saberes Indígenas, metodologicamente este artigo contém em si a pesquisa-ação, Thiollent (2004), que abarca uma estrutura de relação entre quem pesquisa e as pessoas da situação investigada, neste caso,

os professores-estudantes dos cursos acima mencionados. A opção por esta metodologia se firma pela afinidade com este autor, sobre a função política e os respectivos valores, de que a pesquisa precisa, de “ações efetivas, transformações ou mudanças no campo social”, para que se verifique o que e quanto está se produzindo, visando-se contribuir objetivamente para que se consiga avançar e consolidar, uma educação indígena, intercultural, diferenciada e protagonista, que produza os seus próprios materiais didáticos, a sua literatura etnopedagógica e das suas etnocartografias culturais.

Os dados dos professores-estudantes foram obtidos no portal de matriculadas da UNEB, nas publicações no site oficial do OPARÁ e no acervo bibliográfico da pesquisadora. Para melhor situar os municípios, as aldeias e os próprios educadores, utilizaram-se mapas, imagens e tabelas.

A metodologia recebe ainda influência de Minayo (2007, p. 15), ao ensinar que a metodologia vai além de técnicas. “Inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade” e mais, “nada substitui, no entanto, a criatividade do pesquisador”.

Com estes toantes, o trabalho tem raízes sistêmicas, integradas e dialógicas, basilarmente à educação escolar indígena.

## Resultado da discussão

Os cursos regulares da LICEEI e de Pedagogia Indígena e o Programa da Ação Saberes Indígenas, todos em sistema de alternância e para os quais a autora leciona, que de acordo com Sena Fernandes (2018, p. 19), têm como raiz a interculturalidade e a alteridade da ensinagens e mediações da educação intercultural na escola indígena, em um contexto em que os educadores escolares são autores, produtores e articulistas de conhecimentos, intensificando-se e ampliando-se as mudanças de paradigmas na educação escolar indígena.

Por isto ressaltamos a importância destas ensinagens, nos espaços acadêmicos, contribuem determinantemente para o fortalecimento dos processos educacionais nas aldeias, principalmente quando avança-se na produção de

materiais didáticos e literaturas. Cada professora-estudante indígena, contribuiu para qualificar ainda mais com a educação dos seus respectivos municípios, inclusive porque muitas escolas indígenas também recebem estudantes de famílias não indígenas.

Compreendendo-se que, para os povos indígenas, a literatura não é apenas o que está escrito, mas também tudo que se vivenciou no passado e se vivencia presentemente, através da oralidade, como forma milenar de transmissões de saberes, tradições e celebrações, entre as ancestralidades, anciões e as sucessões de gerações e lideranças. Assim é diversa, múltipla, específica e características de cada povo.

Neste sentido, a pesquisadora Janice Cristine Thiél (2012, s/p), afirma que tentar delimitar a literatura indígena no modelo ocidental pode ser um caixilho de colonização ou de apagamento da diversidade de manifestações artísticas dos povos originários e complementar que

“(…) há muito desconhecimento das especificidades das textualidades indígenas. Por exemplo, a noção de gênero literário é cultural e, portanto, um conto indígena pode não corresponder aos parâmetros canônicos ocidentais de composição” (THIÉL, 2012, s/p).

Partindo-se da compreensão que a elaboração de uma etnocartografia cultural precede desta sensibilidade para selecionar o que carece ser sistematizado e disseminado, é que se decidiu pela notoriedade ao que vem sendo produzido literariamente pelos próprios professores indígenas do norte oeste da Bahia, que estudaram ou estudam na UNEB Campus VIII, assentados no OPARÁ, através dos Cursos Regulares da LICEEI e Pedagogia Indígena, assim como do Programa Ação Saberes Indígenas nas Escolas e dos quais a autora é educadora escolar.

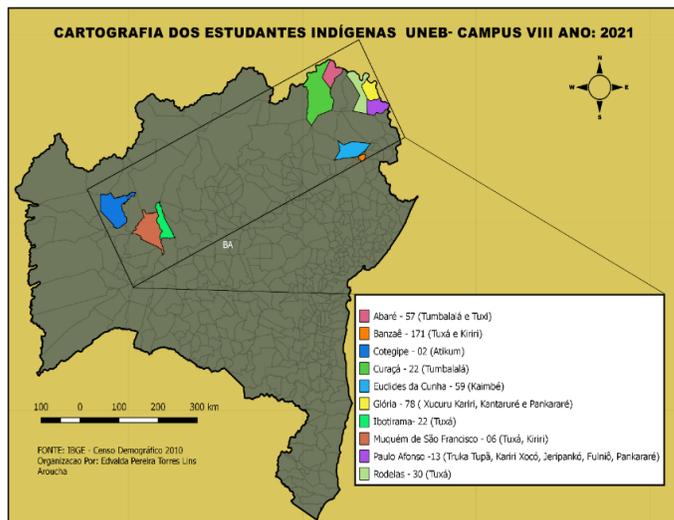
Em sintonia com Santos (2006, p. 2), “cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer para fazerem sentido as suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais estas passam”. O mesmo autor (2006, p. 14) afirma que “as culturas se movem não apenas pelo que existe, mas também pelas possibilidades e projetos do que pode vir a existir”. Portanto, como a etnocartografia por si só já é um marco diverso, complexo, dinâmico

e em permanente mutações, leia-se, os trabalhos orientados, elaborados e sistematizados entre 2018 a 2020. Santos (2018, p. 19), acrescenta:

Tendo por base a interculturalidade e os seus modos próprios de ensino-aprendizagem, a educação intercultural na escola indígena já nasce em um contexto em que os professores aparecem como autores e produtores de conhecimentos, intensificando-se as mudanças de paradigmas na educação escolar (SANTOS, p. 19).

Neste sentido, como educadora escolar indígena unebiana, prezando pela plena qualidade dos serviços públicos, que devem ser prestados às sociedades pelas Universidades e, mais precisamente, pelo Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (PPGADT), ao nível Doutorado Profissional, reuniram-se informações e cartografou-se o cenário atual, do ano de 2020, a quantidade de estudantes – professores indígenas<sup>1</sup>, por município, etnia e estes cursos da UNEB, mesmo que essas informações logo estarão desatualizadas, na perspectiva de que estas informações possa servir de referência para outros estudos.

**Figura 1:** Cartografia dos estudantes indígenas – UNEB Campus VIII 2021



Fonte: Da autoria. Com base nas matrículas da UNEB – Campus VIII (2021).

1 A Resolução 3/99 assegura a formação específica para os professores indígenas, podendo esta ocorrer em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

Em 2021, de 10 municípios, que geograficamente se localizam em cinco diferentes Territórios de Identidade: Bacia do Rio Grande, Itaparica, Semiárido Nordeste II, Sertão do São Francisco e Velho Chico. Conforme as autodeclarações de residência, há povos indígenas de 14 etnias: Atikum, Fulniô, Jeripankó, Kaimbé, Kantaruré, Kariri Xocó, Kiriri, Panikararé, Truká Tupan, Tumbalalá, Tuxá, Tuxi, Xucuru Kariri e Xucuru Kariri.

Neste presente ano, foram matriculados 87 estudantes, sendo 44 e 34 nas LICEEI iniciadas respectivamente em 2018 e 2020; nove em Pedagogia Indígena (UNEB, 2021) e 373 inscritos no Programa Ação Saberes Indígenas (MEC- FNDE, 2021). Sobre esta multiplicidade de localidades e territorialidades, Potiguara (2004, p. 105), bem etnocartografou:

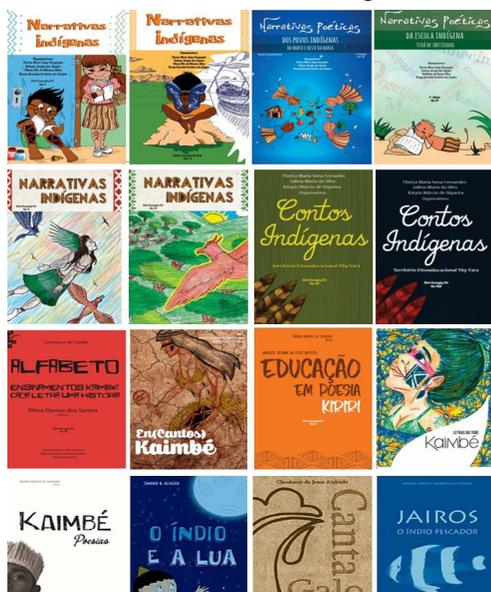
Um território não é apenas um pedaço ou vastidão de terras. Um território traz marcas de séculos, de cultura, de tradições. É um espaço verdadeiramente ético, não é apenas um espaço físico como muitos políticos querem impor. Território é quase sinônimo de ética e dignidade. Território é vida, é biodiversidade, é um conjunto de elementos que compõem e legitimam a existência indígena. Território é cosmologia que passainclusivepelaancestralidade(POTIGUARA,2004,p.105).

Dentre estes etnoterritórios, há alguns com mais de 200 km de distância em relação à sede da UNEB Campus VIII, em Paulo Afonso. Quanto a estas maiores distâncias, muitos dentre os professores-estudantes dizem que, para poderem participar das aulas do período Tempo Universidade<sup>2</sup>, viajam com as forças das ancestralidades.

O professor da disciplina literatura na LICEEI, que também foi o organizador de diversas das publicações que serão apresentadas neste artigo, e que tem suas capas apresentadas a seguir, conta que todas as suas criações foram de “espaço da negociação de sentidos, da apropriação do elemento teórico ocidental, como um dispositivo de diálogo entre as ciências e os saberes tradicionais a favor da produção da literatura oral e escrita” (SIQUEIRA, 2020, p. 4).

2 Os cursos regulares da LICEEI, Pedagogia Indígena e o Programa Ação Saberes Indígenas, são em sistema de alternância: tempo comunidade e tempo universidade.

**Figura 2:** Coletânea das literaturas Indígenas OPARA - 2020.



Fonte: Coletânea das Literaturas Indígenas OPARÁ (2020).

Mesmo com alguns problemas editoriais, foi para muitos professores-estudantes uma riquíssima e inesquecível iniciação, que trouxe muitos aprendizados. Embora não seja a maneira desejável, para dar visibilidade a obra e seus autores, os mesmos foram relacionados no quadro 1, de modo que tanto os educadores indígenas quanto não indígenas, possam acessar, no site oficial do OPARÁ<sup>3</sup>.

Relação das obras e autores indígenas:

### Narrativas Indígenas. VI

Cremilda Tupinambá, Ramon Souza Santos, Antônia Flechiá Tuxá, Jovenice Cá Arfer Tuxá, Emanuel Braz de Almeida Kiriri, Elaine Batista Almeida Kiriri, Leidiane Marinheiro Tumbalalá, Marcelo Silva Barros, Leidizu Rodrigues, Gislane da Conceição Feitoza Pankararé, Jeovânia Kantaruré, José Ivanilton Panta Leão, Matilde Lopes de Oliveira Tumbalalá, Edivânio Barros, Geny da Silva, Gislaine Fonseca, Jany Cléia da Silva,

<sup>3</sup> Site do OPARÁ: [www.oparauneb.com](http://www.oparauneb.com).

Rosicléa Barros, Edineide Barros - Tuxá Ibotirama e Jivaneide Feitoza.

### Narrativas Indígenas V. II

Cléa Maria de Jesus, Aparecida C. Lima, Maria Gonzaga, Antônia Flechiá Tuxá, Elizabete Apako Tuxá, Evanilson José Xavier – Tumbalalá, Bruno Moreira da Gama – Kaimbé, Maria José Ferreira dos Santos, Ilklênia Tuxá, Elizete Ferreira da Silva – Kaimbé, Maria Leidiane Marinheiro Tumbalalá.

### Narrativas Indígenas dos Povos Indígenas do Norte e Oeste da Bahia V. III

Damiana Kiriri, Janildes Kiriri, Ana Cláudia da Silva Santos Kiriri, Luciana M. de Aguiar Barbalho Tumbalalá, Elisabeth Apako Carraté T, Maria de Fátima Kiriri, Maria José dos Santos Costa Tumbalalá, Joseane Kiriri, Rosilda Tumbalalá, Maria Leidiane Marinheiro Tumbalalá

### Narrativas Poéticas da Escola Indígena Tuxá de Ibotirama V. IV

Edivânio Barros de Oliveira, Geny da Silva Santos Magalhães, Gislaine Fonseca, Rezende Jany Cléia da Silva, Santos Rosicléa Barros de Oliveira, Maria Natalie Santos de Oliveira, Gislene Silva de Campos, Cailane Silva dos Santos, Wesley da Silva Almeida, Rian Silva Padilha Cauã dos Santos, Menezes Marcos Eduardo dos S. Oliveira, Daniel Lourenço da Silva, Lara Kíssila da Silva Cruz, Samuel de Oliveira Santos, Luciano Lourenço da Silva, Reinaldo de Oliveira Rosa Leônidas e Agnaldo dos Santos Jeová da Silva Teixeira. (Todos da Aldeia Tuxá de Ibotirama/Oeste).

### Narrativas Indígenas V. V

Maurízia Souza Santos, Talita Jesus Batista, Lenilda Maria de Jesus, Maria do Carmo S Souza Santos, Maria de Fátima Santos da Silva, Jonas de Souza Panta, Regina Menezes de Aguiar Barbalho, Luciana Menezes de

Aguiar Barbalho, Mariana Teodoro dos Santos e Osmar Santos da Silva.

### **Narrativas Indígenas V. VI**

Gino Manoel dos R, Tatiane Kiriri Elany Jesus dos Santos, Romário Araújo Leão, Nilda Pereira dos Santos, José Hamilton de Jesus Santos, Arivaldo Santos de Araújo, Marineide Panta da Hora e Gustavo Santiago dos Santos.

### **Contos Indígenas V. VII**

Clécia Maria Pankararé, Elaine Batista Pankararé, Leonardo de Souza Kiriri e João da Cruz Kantaruré.

### **Contos Indígenas V. VIII**

Brasilirce dos Santos Kaimbé, Claudimir de Almeida Kiriri, Voltair Alves Pataxó, Edivania Batista Kiriri.

### **Literatura de Cordel V. IX**

Vilma Dantas dos Santos.

### **Encantos Kaimbé V. X**

Vilma Dantas dos Santos Kaimbé, Maria Augusta Ferreira dos Santos Kaimbé, Brazilice Kaimbé, Brenda dos Santos Dantas Kaimbé e Maria Luisa Souza Kaimbé.

### **Educação em Poesia Kiriri V. XI**

América Jesuína da Cruz Batista.

### **Letras do Toré Kaibé V. XII**

Marcia Gonçalves Pereira, Ozano de Jesus Conceição, Davir Narcizo, Adelson Reis, Emerson Dantas, Fábio Santos, Bruno Carvalho e Maria Luiza, Keilany Gama.

### **Kaimbé Poesias V. XIII**

Virginia dos Santos Carvalho, Stefani Marcelino Dias, Rosilane Dantas Matos, Renata Moreira da Silva, Rafalea Cabral dos Santos, Neyla Emanoelly da Costa Xavier, Karollayne Silva Gama, Joubert Dantas da Silva, Jadiele dos Santos Reis, Estefany Vitoria Gonçalves Gama, Ainan Menezes da Conceição Moreira, Emerson de Melo Xavier, Eliane Benevides da Silva, Marcia Gonçalves Pereira, Ozano de Jesus Conceição, Ainan Menezes da Conceição Moreira, Brazilice F dos Santos Kaimbé.

### **O Índio e a Lua V. XIV**

Jandair R. Oliveira.

### **Canta Galo V. XV**

Claudemir de Jesus Andrade.

### **Jairos, o índio Pescador**

Maria Santos Barbosa Correia

Souza (2018, p. 52), considera três etapas na abordagem da escrita e da literatura entre os povos indígenas brasileiros:

A literatura produzida no contexto das aldeias, desenvolvida nos Cursos de Formação de Professores Indígenas; aquela produzida nos centros acadêmicos, universidades e centros de pesquisa, voltada para responder a situações mediáticas

das aldeias, demandas de técnicos indígenas na área de educação e saúde; e a outra, denominada de “literatura indígena” ou “Literatura Nativa”, voltada para atender ao mercado editorial brasileiro (SOUZA, 2018, p. 52).

O mesmo autor ressalva que deve haver discernimento quanto as influências internas e externas e se asseguram tanto o protagonismo quanto os direitos autorais na literatura denominada “literatura indígena” ou “literatura nativa”. E ainda se está escrita, tem contribuído ou não, para avigorar preconceitos e discriminações aos indígenas, não para intimidar, mas para analisar e reforçar suas etnografias e autorialidade.

Para Siqueira (2020), quando da preparação da escrita destas literaturas, ainda que respeitando todos os gêneros literários, na “Oficina de criação literária no contexto dos professores-estudantes indígenas” que dialogou sobre Contos, Indígenas, Narrativas históricas e/ou causos, Cantos Indígenas/Toantes, Contos Interculturais e ensaios, revelou mais do que uma simples atividade docente e a obrigatoriedade de um produto nas “conformidades” da literatura clássica, mas sobretudo da necessidade de liberdade na escrita ou na escritura de cada povo.

Pelas vivências, é perceptível que a produção seja inicialmente pela inspiração e afinidade; depois, “talvez” pelos gêneros. Etnoliteralmente não se pretende enquadrar estas publicações, pois antes, seria preciso ouvir os próprios autores, sobre os lugares que se sentem ou não se sentem na literatura clássica. Pode-se apenas com simplicidade, sem ser simplista, analisar que predominaram as narrativas sobre as vivências de cada povo, os contos, poesias, cordel e os toantes.

Outra evidência, é sobre o quanto as relações socioambientais estão presentes nas escrituras (EVARISTO, 2017), revelando de fato que o bioma caatinga, também se constitui de florestas e, portanto, a “florestania” é pulsante em cada uma das publicações.

É indispensável encimar que as ilustrações também são de autoria indígena, ou seja, as publicações em sua completude, contou apenas com assessoria e orientações dos professores da disciplina “Literatura e Textualidades” e “Identidades e Literatura Indígena” e da equipe do LAPRAXIS/OPARÁ-UNEB.

Atinente a outra forma de escrita, igualmente importante, mas que

confere concretude aos novos paradigmas da educação escolar indígena e sua autorialidade na produção intelectual, a série Etnosaberes com dois livros, o primeiro Identidade e Cultura dos Povos Indígenas do Semiárido – Caderno de Experiências Pedagógicas, que em seus cinco capítulos reportam-se as suas ancestralidades e ciências, línguas, organizações socioculturais, terra, território, meio ambiente, mas também as lutas, movimentos e resistências atuais; e o segundo, Tecendo Saberes Indígenas na Escola – caminhos para uma política pública de formação de professores e professores indígenas no território etnoeducacional Yby Yara, que enfoca a historicidade da formação inicial e continuada de professores indígenas na Bahia, o protagonismo dos professores na Ação Saberes Indígenas, práticas pedagógicas, e outras experiências que significam conquistas e valores incomensuráveis, sobretudo pelas forças dos encantados.

Nesta vital, visceral e pulsante escrituras (EVARISTO, 2017), inclusive dos materiais didáticos com a, e para a, escola indígena do Território Yby Yara, já se estar realizando no âmbito do Programa Ação Saberes Indígenas e do LAPRAXIS, as orientações técnico-pedagógicas para os Cadernos 2020/2021, Etnoecologia e Saberes da Terra: a relação dos povos indígenas do semiárido baiano e o bioma caatinga, com foco nos anos finais do ensino fundamental, cujo, os temas remontam a memória dos Povos Indígenas e suas relações socioambientais com esta região com conhecimentos que contribuíram com a sustentabilidade e o bem-viver de sua existência étnica.

Além de acessível nas redes sociais da UNEB/OPARÁ, todas as publicações impressas, foram repassadas ao Ministério da Educação, Secretaria Estadual de Educação, Secretarias Municipais de Educação e Núcleos de Territórios Educacionais do Norte e Oeste da Bahia, com o intento de chegar as 57 Escolas Indígenas do Estado da Bahia. E ainda atendeu demandas de várias Secretarias de Educação de outros Estados, Organizações Indígenas, Bibliotecas, dentre outras, configurando-se numa contribuição inestimável, tanto para as escolas não indígenas quanto indígenas, já que dados do Censo Escolar 2018<sup>4</sup>, constatou

4 Não foi possível acessar dados mais recentes dos anos 2019 e 2020. Comunicado: O Sistema Educacenso encontra-se indisponível. Conforme disposto na Portaria Inep nº. 200, de 12 de maio de 2021, o sistema será disponibilizado no dia 18 de junho de 2021 para o início da coleta do Censo Escolar 2021. Fonte: <http://www.educacenso.inep.gov.br/censobasico/#/indisponivel>.

que 1.546 (46%) do total de escolas indígenas do Brasil, não dispõem de material didático específico.

Além das publicações selecionadas como “literária” nesta mesma plataforma virtual, poderão ser encontradas 10 “materiais didáticos” e 20 livros de diversas tipificações.

Na experiência docente da educação escolar indígena na UNEB – Campus VIII, distante de toda neutralidade que se pede nas escritas científicas, pois nesta existe uma profunda convivência com as injustiças sociais, uma preguiça vergonhosa de sair da “zona de conforto”, é importante aqui registrar que as produções etnoliterárias foram escritas nos terreiros e campos abertos das aldeias, mas também nos desconforto dos corredores da universidade; no aleitar ao piso frio, tentando poetificar; na espera da marmita não só para alimentar o corpo, sobretudo nutrir a alma; aguardar o fim de todos os turnos da noite, para adentrar uma sala de aula desocupada, descansar, dormir. Inspirar-se!

Testemunhar as alegrias dos autores professores-estudantes indígenas recebendo suas respectivas obras etnoliterárias, vendo-os tocar, folhear, reler e agradecer às suas ancestralidades, foi tocante e emocionante. São produtos intelectuais e autorais de suas escrevivências (EVARISTO, 2017), elaborados com profundidade, mas sobretudo desejados, como reafirmações de alguns dos povos indígenas do norte e oeste da Bahia, ao produzirem livros que chegaram às suas escolas, condizentes com suas realidades, mas também dos seus sonhos. E ainda cumpre, os objetivos do artigo 79 do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (BRASIL, 1998, p. 31) de desenvolver currículos e programas específicos, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e de elaborar e publicar sistematicamente materiais didáticos específicos e diferenciados.

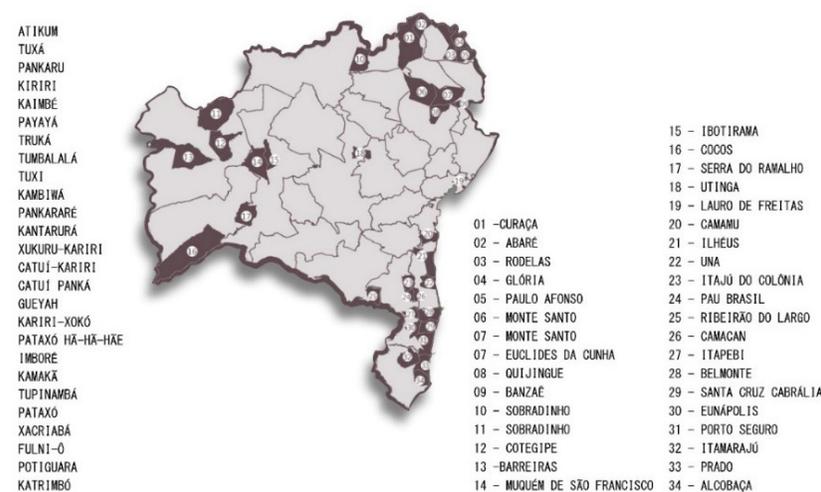
Entendendo e adotando a concepção de que etnocartografia, possibilita que se reconheça, valorize, resgate e sintetize saberes ancestrais e etnovivências tradicionais – reais, oníricas, imaginárias, concretas, lúdicas e reflexivas –, que se juntam de forma complexa, mas totalmente simples, objetivas e de ampla acessibilidade para todas as gerações presentes, compondo desta forma as suas respectivas identidades e territorialidades culturais milenares, encontra nestas

literaturas, os lugares encantados, de pescarias, caças, coletas, cultivos, criatórios, produções artesanais e de adornos, brincadeiras, festas, danças, torés, toantes, terapias e rituais.

Assim sendo, educadores indígenas em formação acadêmica, que são representantes das amplitudes históricas e vivências, dos tempos e momentos, e dos espaços e lugares de suas respectivas etnias, e vivenciam afetuosamente e de forma crescente, compartilhamentos e interações, com outros povos com as quais se relacionam, componentes crescentes de seus saberes e realizações etnoculturais, e suas lutas e conquistas territoriais, socioambientais, políticas e econômicas.

Também é importante registrar o ineditismo da I Feira Literária dos Povos Indígenas da Bahia - FLIPIB, coordenada por Ademário Souza Ribeiro (Payayá), assim como organizada pela Associação para Recursos Ambientais e Artísticos - ARUANÃ, apoiada pela Secretaria de Cultura e da Fundação Pedro Calmon através do Programa Aldir Blanc Bahia, que por sua vez teve recursos oriundos da Lei Aldir Blanc, da Secretaria Especial da Cultural do Ministério do Turismo - Governo Federal, também identificou vários escritores e artistas indígenas nos 27 Territórios de Identidade, com a pretensão de visibilizar essas produções literárias e culturais.

**Figura 3:** Mapa dos povos indígenas autores Literários mapeados pela FLIPIB (2021).



Fonte: Autoria própria. Adaptado da FLIPIB (2021).

Mesmo que em pouco tempo e recursos e o longo período de pandemia do Covid-19, e ainda refutando o elitismo acadêmico, bem como o “núcleo duro” dos conceitos sobre cartografia cultural e literatura indígena, foi possível mapear em 34 municípios do Estado da Bahia, 30 etnias, nas quais, ecoam os toantes que rimam com poesias, poemas, contos, encantos, danças, músicas e artes em todas as suas dimensões, amplitudes e ancestralidades.

Ainda que muitas devam estar porvir, esta primeira tornou-se um marco histórico e cumpriu-se seu objetivo de fortalecer o protagonismo indígena através da literatura produzida pelos escritores, escritoras e artistas do Estado, em diálogo com acadêmicos de diversas áreas do conhecimento, com ênfase para a Literatura, Línguas/Artes, Educação/Cosmogonias e Tradições do Brasil e do Mundo. Portanto, esta feira, se constituiu num marco histórico para a visibilidade da literatura indígena baiana.

## Conclusão

O espírito do tempo vai nos colocando a sapiência de compreender até onde se pode ir, como chegar e sair de um aldeamento, aprendendo mais, sem, no entanto, se envultar no que já pensa que sabe. Compreendi que tentar enquadrar as publicações na forma cartesiana, poderia ser uma arapuca. Com respeito a estas pluriethnicidades, quiçá têm contribuído para intensificar e ampliar a visibilidade destas produções autóctones dos povos indígenas do norte e oeste da Bahia, tanto para as escolas indígenas quanto não indígenas e antologicamente da riqueza autoral demonstrada neste e em outros trabalhos. E ainda anunciado aos racistas ambientais que os povos indígenas do nordeste, constroem suas próprias histórias e conquistas, nenhum por dádiva, mas por lutas renhidas, por seus direitos constitucionais, fundamentais e consuetudinários.

Nesta tessitura, é justo destacar o quanto a UNEB, tanto nos cursos indígenas, quanto neste Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (PPGADT), ao nível Doutorado Profissional, tem sido semovente para cumprir seu papel principiológico de prestar serviços relevantes às sociedades. Todavia, este trabalho aponta para necessidade do Ministério

da Educação e da Secretaria Estadual de Educação, disponibilizarem recursos e condições para multiplicar produções, fazendo-se cumprir as normativas que asseguram aos povos indígenas a autoralidade de seus materiais didáticos, culturais e interculturais. Assim como não isenta as Secretarias Municipais de Educação de colaborarem, inclusive com recursos humanos, financeiros e materiais, dada a grande colaboração que a educação escolar indígena qualificada, oferta aos seus munícipes.

O artigo que se finda, com a compreensão de que todas as produções destacadas, possuem em essência relações ancestrais e socioambientais, profundamente inter-relacionadas com as caatingas e seu OPARÁ (Rio São Francisco), também tem suas terras, territórios, águas e florestas. Assim sendo, a “florestania” se apresenta com toda sua vitalidade e os toantes são comunais, sagrados e muito mais que rimas!

## REFERÊNCIAS

BATISTA, América Jesuína da Cruz; SIQUEIRA, Kárpio Marcio de (Orgs.). **Educação em poesia Kiriri**. Paulo Afonso: UNEB - Universidade do Estado da Bahia; Assis: Seike & Monteiro, 2019. 18 p.: il. (Série Curumim Erê, v. 11) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012;

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015** - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 8 de janeiro de 2015 – Seção 1 – pp. 11-12;

BRASIL. Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. **Saberes Indígenas nas Escolas**. <http://www.fnde.gov.br/programas/bolsas-e-auxilios/eixos-de-atuacao/lista-de-programas/item/6439-saberes-indigenas-na-escola>. Acesso em: 14 jun. 2021;

DORRICO, Julie; DANNER, Fernando; DANNER, Leno Francisco (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: autoria, autonomia, ativismo** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. p.389;

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2017.

FERNANDES, Floriza Maria Sena; ARAÚJO, Rosilene Cruz de. **Perspectivas para Educação Escolar Indígena Intercultural**. Paulo Afonso: OPARÁ, 2018. (Série Professores Indígenas em Formação);

FERNANDES, Floriza Maria Sena; OLIVEIRA, Tayra Vieira Almeida de; ARAÚJO, Jéssica Caroline Azevedo (Orgs.). **Identidade e cultura dos povos indígenas do semiárido: cadernos de experiências pedagógicas**. Paulo Afonso: UNEB - Universidade do Estado da Bahia; DEDC - Campus VIII - Departamento de Educação; Assis: Seike & Monteiro, 2019. 254 p.: il. (Série Etnosaberes);

FERNANDES, Floriza Maria Sena; SANTOS, Tatiane Araújo dos; SANTOS, Bruna Graziela Cordeiro dos (Orgs.). **Narrativas poéticas dos povos indígenas do norte e oeste da Bahia**. Paulo Afonso: UNEB – Universidade do Estado da Bahia; Assis: Seike & Monteiro, 2019. 24 p.: il. (Série Curumim Erê, v. 3);

FERNANDES, Floriza Maria Sena; SANTOS, Tatiane Araújo dos; SILVA, Flávia Elis de Oliveira; SANTOS, Bruna Graziela Cordeiro dos (Orgs.). **Narrativas Indígenas**. Paulo Afonso: UNEB – Universidade do Estado da Bahia; Assis: Seike & Monteiro, 2019. 44 p.: il. (Série Curumim Erê, v. 2);

FERNANDES, Floriza Maria Sena; SANTOS, Tatiane Araújo dos; SILVA, Flávia Elis de Oliveira; SANTOS, Bruna Graziela Cordeiro dos (Orgs.) **Narrativas indígenas**. Paulo Afonso: UNEB - Universidade do Estado da Bahia; Assis: Seike & Monteiro, 2019. 40 p.: il. (Série Curumim Erê, v. 1);

FERNANDES, Floriza Maria Sena; SANTOS, Tatiane Araújo dos; SILVA, Valdiléa de Souza; SANTOS, Bruna Graziela Cordeiro dos. **Narrativas poéticas da Escola Indígenas Tuxá de Ibotirama**. Paulo Afonso: UNEB – Universidade do Estado da Bahia; Assis: Seike & Monteiro, 2019. 29 p.: il. (Série Curumim Erê, v. 4);

FERNANDES, Floriza Maria Sena; SILVA, Jailma Maria da; SIQUEIRA, Kárpio Márcio de (Orgs.). **Contos indígenas: Território Etnoeducacional Yby Yara**. Paulo Afonso: UNEB – Universidade do Estado da Bahia; Assis: Seike & Monteiro, 2019. 26 p.: il. (Série Curumim Erê, v. 7);

FERNANDES, Floriza Maria Sena; SILVA, Mariane Martins Campos da; ARAÚJO, Jéssica Caroline Azevedo (Orgs.). **Narrativas indígenas**. Paulo Afonso: UNEB - Universidade do Estado da Bahia; Assis: Seike & Monteiro, 2019. 43 p.: il. (Série Curumim Erê, v. 6);

FERNANDES, Floriza Maria Sena; SILVA, Mariane Martins Campos da; ARAÚJO, Jéssica Caroline Azevedo. **Narrativas indígenas**. Paulo Afonso: UNEB – Universidade do Estado da Bahia. Assis: Seike & Monteiro, 2019. 42 p.: il. (Série Curumim Erê, v. 5);

FERNANDES, Floriza Maria Sena; TUXÁ, Tatiane Cataá Cá Arfer (Orgs.). **Tecendo saberes indígenas na escola: caminhos para uma política pública de formação de professores e professoras indígenas no Território Etnoeducacional Yby Yara**. Paulo Afonso: UNEB - Universidade do Estado da Bahia; Assis: Seike & Monteiro, 2019. 214 p.: il. (Série Etnosaberes);

GIRARDI, Eduardo Paulon. **A Construção de uma Cartografia Geográfica Crítica**. Revista Geográfica de América Central Número Especial EGAL,

2011- Costa Rica II Semestre 2011 pp. 1-17. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal13/Nuevastecnologias/Cartografiatematica/14.pdf> Acesso em: 13 jun. 2021;

GRAÚNA, Graça. **Criaturas de Ñanderu**. Barueri/SP: Manole, 2010;

HARLEY, J. B. Cartography. **Ethics and Social Theory**. Cartographica. 27 (2). P. 1-23. 1990;

IBGE. **Os Indígenas no Censo Demográfico de 2010**. Disponível em: [https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena\\_censo2010.pdf](https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf). Acessado em: 15 de junho de 2021;

JECUPÉ, Kaka Werá. **A Terra dos Mil Povos: história indígena brasileira contada por um índio**. São Paulo: Peirópolis, 1998.

## Povos Indígenas no Brasil: Opressão Histórica e Perspectivas Atuais

Aurelina Fernanda de Andrade Morais

DOI: 10.5281/zenodo.10544698

### Introdução

Conforme Oliveira (2007), ao tratar da situação colonial, territorialização e fluxos culturais dos povos indígenas do Nordeste, pontua que apesar de passadas várias décadas e da expansão dos cursos de Pós-graduação no Brasil, ainda não há muitos estudos sobre os povos indígenas do Nordeste, apesar de nas duas últimas décadas a relação de povos indígenas desta região ter praticamente dobrado. Esta conjuntura, segundo o autor, pode se dá pelo fato que a etnologia indígena é um objeto de interesse residual, tendo em vista a tendências, sobretudo, a investigações sobre as religiões afro-brasileiras, arqueologia ou folclore, por exemplo. O autor ressalta que na maioria dos estudos em que os indígenas foram objeto de investigação as temáticas indígenas foram abordadas através do viés do passado e pouco se sabe sobre o que eles são hoje.

O referencial teórico deste artigo de revisão foi dividido em duas sessões: a primeira, apresentou uma análise acerca da noção da situação colonial, o papel do historiador, e os principais elementos da (re)escrita historiográfica. Na segunda sessão abordou-se a questão da resistência indígena e da formação dos povos indígenas do Nordeste. Para tanto, foi realizada a consulta na bibliografia sugerida pelo professor da disciplina. Todavia, utilizou-se para a elaboração desta pesquisa os textos trabalhados na disciplina que poderiam contribuir diretamente com o Projeto em desenvolvimento.

Provisoriamente pode-se inferir que a postura historiográfica que o historiador deve ter não se restringe apenas a descrição de fatos e acontecimentos que fazem parte de uma temporalidade em que a história é pensada de maneira tradicional e os processos de cultura de maneira estática. Pelo contrário, o processo de emergência de novas identidades ou o ressurgimento de etnias já reconhecidas, na maioria, é um produto de um processo de etnogênese.

## A SITUAÇÃO COLONIAL E ELEMENTOS DA ESCRITA HISTORIOGRÁFICA

### Considerações iniciais acerca do Projeto em Desenvolvimento da pesquisadora em andamento

Antes de mais nada, é importante salientar que o cenário da pandemia do Covid-19 (que ainda estamos vivenciando) obrigou a pesquisadora a realizar mudanças substanciais no Projeto inicial. Em consequência das circunstâncias vivenciadas na pandemia, visto o processo de isolamento social, em comum acordo com o professor orientador, foi preciso alterar o objetivo geral e os caminhos metodológicos.

Desta maneira, o projeto passou a ter como objetivo geral: Investigar o processo de afirmação da identidade indígena pelo povo Tuxi de Abaré – BA a partir da memória do Cacique Alcindo. E como objetivos específicos: Conhecer o processo de afirmação da identidade indígena dos Tuxi para conquista da assistência, direitos institucionais e de cidadania, primeiramente, a partir da leitura do Inquérito Civil Público – ICP 1.14.006.000003/2013-75; identificar elementos da indianidade do povo Tuxi que expressem a reelaboração do modo de vida dos indígenas, manifestações culturais e organização política centrada na figura das lideranças com base nas suas relações interétnicas/ de parentesco, e por fim investigar a História de vida do Cacique Alcindo no processo de afirmação de identidade do povo Tuxi de Abaré-BA.

Para dar continuidade com a pesquisa neste novo contorno tendo este povo como referência, estabeleceu-se que sujeito da pesquisa seria o Cacique Alcindo. Mas, a participação do Cacique estava condicionada a autorização dos “encantados”. Após alguns dias aguardando a resposta, foi sinalizado mediante mensagem pelo aplicativo WhatsApp que poderíamos dar andamento a pesquisa, visto que os “encantados” assim permitiram, como escreveu Alcindo na mensagem.

De todo modo, este artigo não tem como propósito explicar o processo de reconhecimento do povo Tuxi, no entanto, apresentaremos uma breve contextualização da historicidade deste povo com base na análise do inquérito,

em questão, e, ao mesmo tempo, com base nas leituras da bibliografia indicada, organizar o processo de contextualização da temática de estudo da pesquisa para a elaboração da dissertação.

Conforme o roteiro básico para sistematização de informações de reconhecimento do povo e de terras indígenas extraído do Inquérito Civil Público – ICP 1.14.006.000003/2013-75 aberto no ano de 2013, o qual buscou apurar a demarcação de terras indígenas da Comunidade Tuxi de Abaré/BA, entre outras demandas, o povo Tuxi de Abaré tem a seguinte organização social:

### ROTEIRO BÁSICO PARA SISTEMATIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES DE RECONHECIMENTO DO POVO E DE TERRAS INDÍGENAS

Coordenação Regional de Paulo Afonso- BA

- 1) Nome da Reivindicação: **RECONHECIMENTO DO POVO TUXI;**
- 2) Quem apresentou a reivindicação: **O PRÓPRIO GRUPO INDÍGENA QUE VEM LUTANDO HÁ DÉCADAS;**
- 3) Etnia/Auto-identificação: **POVO TUXI;**
- 4) População aproximadamente: **2.500 INDÍGENAS E 600 FAIVILIAS;**
- 5) Localização da área reivindicada: **IBÓ- ABARÉ BAHIA E FAZENDAS CIRCUNVIZINHAS;**
- 6) Descrição geográfica da área reivindicada: **ENCONTRA- SE PRÓXIMO AS MÁRGENS DO RIO SÃO FRANCISCO, IBÓ- BA;**
- 7) Histórico: **A TERRA INDÍGENA TUXI AINDA NÃO FOI HOMOLOGADA PORQUE ESTÁ A ESPERA DO GRUPO GT;**

- 8) Caracterização ambiental da área: **O BIOMA É A CAATINGA;**
- 9) O grupo é contemplado por ações de promoção social: **NÃO;**
- 10) A área encontra-se em situação de sobreposição, sim ou não: **NÃO;**
- 11) Encontra-se na faixa de fronteira; sim ou não: **NÃO;**
- 12) Nome do representante do grupo: **O POVO TUXI POSSUI UM COORDENADOR ALCINDO FELICIANO DOS SANTOS, TEL: (75) 3215-1203 (75) 3215-1321;** (Bahia, MP, 2013, p. 24).

Conforme o Cacique Alcindo Feliciano dos Santos, “o local foi ocupado em novembro de 2013 pelos Tuxi, que antes tinham como centro da Aldeia Curralinho, por orientações dos encantados, já que o Malhador foi lugar de moradia do antepassado Zé Cirande e constitui-se um “terreiro sagrado” onde os Tuxi devem realizar seus -rituais”. (BAHIA, MP, 2013, 712.p) [...] “a mobilização étnica Tuxi é uma resposta às orientações dos encantados, os “guerreiros de luz” aos quais o Cacique constantemente se refere” (BAHIA, MP, 2013, p.639).

### **Diálogos historiográficos e elementos da escrita historiográfica**

Balandier (1933) evidencia que a contribuição dos historiadores em relação à situação colonial, diferentemente da Antropologia, tratou da situação colonial não só por meio da análise de uma conjuntura particular, mas também, forneceram um conjunto de referências que possibilitassem estudos concretos e qualificados da situação colonial, num estado de crise latente. Assim sendo, para este autor, o papel do historiador, precisamente, é indicar o modo de funcionamento do sistema colonial de maneira que fosse possível a localização das ideologias que o justificaram, inclusive, considerando as transformações do sistema colonial segundo os acontecimentos equivalentes e simultâneos e dos vários aspectos políticos, jurídicos e administrativos que orientavam a lógica

do processo de colonização e de organização e configuração das sociedades colonizadas.

Em resumo, “o historiador nos faz compreender como a nação colonial se inseriu, ao longo do tempo, no seio das sociedades colonizadas” (Balandier, 1993, p.108). “Habitualmente se reconhece que a colonização agiu pelo jogo de três forças difíceis de separar — associadas historicamente e vividas como sendo estreitamente solidárias por parte daqueles que as sofrem, a ação econômica, a administrativa e a missionária” (Balandier, 1993, p.110).

Isso significa dizer que este conjunto de forças estão intrinsecamente ligados apesar das estruturas sociais das sociedades colonizadas em função do “contato” entre culturas, fossem modificadas, extintas, ou coexistissem mesmo em cenários antagônicos, ou implicasse no surgimento de novas estruturas sociais em função da situação colonial e do contexto que provieram. Assim sendo, a principal diferença entre a sociedade colonial da colonizada, está no estado de alteridade absoluta. Elemento que fundou a linguagem que opôs o “primitivo” e o civilizado, o pagão e o cristão, as civilizações técnicas e as “atrasadas” (BALANDIER, 1993, p. 118). O que contribuiu substancialmente para a imposição de relações que se reverteram na constituição de sistemas simbólicos e cosmovisões contrárias entre si que deram impulso a institucionalização de relações de contraste.

Por outro lado, conforme Benjamin (1994, p. 229) “a história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de “agoras”. Apesar disso, tanto a historiografia “burguesa” como a historiografia “progressista” se fundamentam numa percepção de tempo que se configurou numa “imagem eterna do passado”, num tempo “homogêneo e vazio”, um tempo cronológico, linear e imóvel (BENJAMIN, 1994). Dito de outro modo, pode-se inferir que o historicismo “culmina legitimamente na história universal. [...] a história universal não tem qualquer armação teórica. Seu processo é aditivo. Ela utiliza a massa dos fatos, para com eles preencher o tempo homogêneo e vazio” (BENJAMIN, 1994, p. 231).

Sob outra perspectiva, o historiador marxista, apesar de reconhecer os princípios construtivos que compõe a historiografia marxista, há aproximação

do objetivo histórico ocorre de maneira múnada. Isto é, ao mesmo tempo que os processos históricos são preservados, apesar de poderem ser transcendidos, há uma imobilização do pensamento, o qual está centralizado em uma vida e uma e uma determinada época. Deste modo, passa-se apenas a comunicar o choque de tensões que configuram uma determinada época, não obstante, entenda a necessidade de lutar por um passado oprimido, ainda este percebe o tempo como indivisível e que faz parte de um curso homogêneo de acontecimentos históricos (BENJAMIN, 1994).

Todavia, o historiador, segundo Benjamin, ao se aproximar de um objeto histórico deve desenvolver o método da empatia, e em paralelo a isso, reconhecer que a classe combatente e oprimida são os sujeitos do conhecimento histórico. Assim sendo, pensar o tempo de maneira “homogênea e vazia” ou como uma única experiência, se configura um perigo que ameaça a existência da tradição como os que a recebem. “Em cada época é preciso arrancar a tradição do conformismo, que quer apoderar-se dela” (BENJAMIN, 1994, p. 229).

Dando continuidade a esta discussão, conforme Boccara (2000) o protagonismo dos sujeitos indígenas é caracterizado pela multiplicidade de contatos interétnicos e pela construção permanente de espaços de intermediação, que tendem a se impor sobre a rigidez ideológica e administrativa da ordem colonial e estatal-nacional.

O autor ainda reconhece que os efeitos desestruturadores e reestruturadores da globalização favorecem uma releitura do passado colonial e do presente dos povos chamados originários, sem perder de vista o dinamismo das sociedades indígenas, inclusive em meio fenômeno da globalização. Fenômeno este gerou a renovação dos enfoques antropológicos e etnohistóricos e novas perspectivas de investigação por meio da combinação de métodos da antropologia e história mediante uma aproximação estrutural e dinâmica em contraponto ao enfoque ahistórico e tradicional. Portanto, o fenômeno da globalização está diretamente ligado ao processo de produção de novas identidades, e de certo modo, impulsiona a reconfiguração de culturas e identidades cuja existência tinha sido negada até então (Boccara, 2000).

Assim sendo conforme Boccara (2000):

Em efecto, a pesar del carácter desestructurador de la conquista y colonización, del intento de inclucción de un arbitrário sociocultural, de la voluntad de fixar normas y categorías, de congelar identidades y de construir espacios territoriales homogéneos y cerrados, los estudios etnohistóricos y etnológicos llevados a cabo durante las dos últimas décadas tienden a demostrar que tanto el dinamismo de las sociedades indígenas como el carácter generalizado y plurifacético del mestizaje pusieron y siguen poniendo en jaque toda a veleidade de dominación y de control por parte de los agentes de la Corona y de los estados – naciones (p.15).

Em relação a etnogênese e protagonismo histórico dos povos indígenas, Boccara (2000) pontua que a tradição não pode ser entendida como um conjunto estático de saberes e representações ancestrais apenas, visto que, o processo de emergência de novas identidades ou o ressurgimento de etnias já reconhecidas, na maioria é um produto de um processo de etnogênese. Por isso, é possível entrever tanto elementos exógenos e a permanência de estruturas simbólicas de fundo e de uma lógica social específica.

Conforme Boccara:

Esta lógica mestiza, que incorpora la alteridade ubicando el Otro em el centro mismo del dispositivo sociocultural indígena, constituiría el substrato duro o el prodicado sortal de esta sociedade. Es por isto que nos referimos a uma misma entidade cuiando hablamos de renches al inicio del periodo colonial y mapuches en el periodo republicano. La identidad, em este caso, no se elabora a través de la coincidencia consigo mismo, sino que em la relacion com el Otro. Paradójicamente, aplicando la idea de Gruzinski (op. cit), podemos afirmar que lá verdadeira continuidade de las cosas radica en la metamorfosis (2000, p. 28).

Em relação à pureza original *versus* a lógica mestiça, o autor defende que até pouco tempo acreditava-se que os indígenas eram vistos como um povo que esteve passivo a dominação colonial, entretanto, a partir de estudos etnográficos recentes, ficou evidenciado que durante o período colonial e no republicano, os povos nativos apresentaram resistência, capacidade de adaptação além de

desenvolverem processos de criação e inovação, apesar da desestruturação das sociedades indígenas exercida pelos estados nacionais e do desaparecimento de uma suposta “pureza original” dos povos nativos (BOCCARA, 2000). Conforme o mesmo autor:

Quizá sea importante insistir en que la idea de “la pureza original” sólo existe en la imaginación de quienes así la han concebido, como por ejemplo, en las utopías de ciertos nostálgicos de exotismo que la ven esfumarse ante nuestra vista. Si bien es cierto que es relevante analizar los sistemas de representación en los cuales las categorías de “pureza”, “sangre pura”, “naturaleza humana”, etc., ocupan por lo general un lugar clave, el cientista social no debería dejarse atrapar en concepciones “naturalizantes” o “arcaizantes” de la sociedad y de la cultura (BOCCARA, 2000, p. 32).

Desta maneira, “a máquina social indígena não só permite, mas também necessita a mistura, isto é, a mestiçagem, se alimenta do Outro (através das instituições guerreiras ou xamânicas) para elaborar seu SER; ou seja, o mestiço é, no caso, o indígena” (BOCCARA, 2000, p. 28, tradução nossa).

Assim sendo, é importante reconhecer que as culturas estão em permanente processo de reelaboração e que em meio a este processo a tradição deve ser considerada uma construção e isso não quer dizer que, quando uma sociedade adota um elemento de outra, fundamentalmente, há uma contaminação imposta, ou um processo de aculturação e desculturação (BOCCARA, 2000). O mesmo autor reconhece que há tanto um carácter dinâmico na tradição como na cultura. Esta última considerada um processo de permanente construção, desconstrução e reconstrução. Portanto, não é cabível pensar tanto a cultura como a tradição enquanto entidades que estão imóveis aos mecanismos de diferenciação e de elaboração tecidos a partir do contato.

Um aspecto que não pode deixar de ser pontuado no que se refere aos processos de escrita ou reescrita da história, é que é preciso existir um processo de negociação para que a memória coletiva e as memórias individuais coexistam. As categorias memória, esquecimento e silêncio, fazem parte não só da organização e composição de uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil, como também, de sociedade majoritária ou a que o Estado deseja oficializar

(POLLAK, 1989).

Conforme Pollak (1989), no processo de reescrita da história, a seletividade da memória, seja individual ou coletiva, passa por um processo de enquadramento, ou seja, é a partir dessa demarcação de memórias, sejam coletivas ou individuais que o historiador delimita o recorte do objeto da sua pesquisa histórica, quando trabalhar com memória, em especial, com a história oral.

Enquanto profissional da história, este poderá construir, reconstruir ou desconstruir, especialmente, memórias individuais forjadas pela memória oficial e dominante em detrimento de memórias subterrâneas, silenciadas, esquecidas no tempo e espaço e relegadas ao passado. Por outro lado, conform, Plollak (1989, p.14):

Assim como uma “memória enquadrada” uma história de vida colhida por meio da entrevista oral, esse resumo condensado de uma história social individual, é também suscetível de ser apresentada de inúmeras maneiras em função do contexto no qual é relatada. Mas assim como no caso de uma memória coletiva, essas variações de uma história de vida são limitadas. Tanto no nível individual como no nível do grupo, tudo se passa como se coerência e continuidade fossem comumente admitidas como os sinais distintivos de uma memória crível e de um sentido de identidade assegurados.

Assim sendo, este enquadramento de memória, sobretudo, no que se refere ao trabalho com a história oral, como é o caso desta pesquisa em andamento, remete ao historiador levar o agente da história, inevitavelmente, a passar por momentos de tensões e contradições que vão desde ao controle dos sentimentos, emoções e lembranças marcantes e, simultaneamente, a processos de contestação em relação ao que foi aprovado enquanto memória oficial do passado com as suas lembranças pessoais ou o contrário.

### **A questão da resistência indígena e da formação dos povos indígenas do Nordeste**

Conforme Monteiro (1999), historicamente, o problema da resistência indígena apresenta-se como um grande desafio, uma vez que, há diversos dimensionamentos desta questão.

O autor enfatiza que ao longo de quinhentos anos, os índios que até então eram invisibilizados nos manuais escolares e pela historiografia profissional, visto que dava-se destaque apenas aos anos iniciais da colonização e alguns episódios históricos que envolviam a participação em guerras, como vítimas de grandes massacres, ou protegidos de heróis e patriotas brasileiros, como Rondon, por outro lado, atualmente, reclamam os seus direitos históricos e a sua alteridade política, o que deixa a sociedade atônita. Porque ainda “de modo geral, para dar conta da situação atual fala-se dos índios hoje como meros remanescentes, sobreviventes, resquícios que continuam agarrados ao pouco que lhe resta após cinco séculos de depredação e espoliação” (MONTEIRO, 1999, p. 238).

Assim sendo, posturas historiográficas que desqualificam os índios como atores históricos legítimos com base apenas nos fragmentos do passado, maioria das vezes, fortalece o binômio comum na representação do passado brasileiro no qual o índio é visto ou como resistente ou colaborador. Deste modo, o problema da resistência dos índios pode envolver diversas questões como: a tarefa dos historiadores, em especial, dos historiadores dos índios, a reação as forças externas, a noção da rigidez estrutural, e no tratamento das sociedades indígenas como exterior e oposta à sociedade colonial, e conseqüentemente, a nacional (MONTEIRO, 1999).

Conforme o mesmo autor, nesse contexto, um dos grandes desafios dos historiadores dos índios é a reinterpretação do processo histórico desta população no sentido de romper a noção de “resistência” estruturalmente cingida na visão do índio imaginado, o qual é limitado pela rigidez das “estruturas” nativas, e, ao mesmo tempo, propor a reavaliação de como acontece a rearticulação de identidades em meio aos diferentes recursos de resistência como reivindicação, protestos e revoltas. Conforme Monteiro (1999):

Ainda assim existe um abismo entre a produção acadêmica e as percepções indígenas de seu papel na história do Brasil. Parte do problema existe na inexistência de historiadores índios [...]. No Brasil a poderosa imagem de índios isolados e primitivos, com seu suposto apego ferrenho a natureza e à liberdade, permanece como obstáculo para a conceituação e a compreensão dos múltiplos processos de transformação étnica que tornam a história do Brasil um desafio permanente

para as sucessivas gerações de historiadores (p. 248).

Nesse sentido, apesar de se atribuir valores intrínsecos aos índios, “que, na verdade, são aprendidos e instrumentalizados pelas lideranças com finalidade de abrir espaços de diálogo com interlocutores externos” (MONTEIRO, p. 240), portanto, a cultura indígena não é imutável, pelo contrário. As representações de identidade vão além de formas pré-coloniais de se viver ou da construção de uma história nacional depois da independência, uma vez, que “a criação ou recriação das identidades nativas e da solidariedade social muitas vezes se dá, precisamente, em função das mudanças provocadas pelo contato” (MONTEIRO, 1999, p. 241).

Por outro lado, as representações que predominam no Brasil para definir indianidade conforme Monteiro (1999) tem origens no projeto de colonização dos séculos XVII e XVIII, que ultrapassam o campo das representações e se estenderam a legislação, sobretudo, na elaboração do Estatuto do Índio em 1973. Deste modo, o projeto de indianidade brasileiro, tornou-se cada vez mais emblemático, cuja referência seria o índio puro e isolado e o índio descaracterizado assimilado. Segundo o autor:

De fato, um dos maiores problemas da história dos índios é a perspectiva que pressupõe um caminho de via única para as populações que sofreram as conseqüências do contato: a história deste ou daquele povo, em termos tanto que demográficos como culturais, se resume à crônica de sua extinção, quando na verdade, a construção ou recriação das identidades nativas e da solidariedade social muitas vezes se dá precisamente em função das mudanças provocadas pelo contato (MONTEIRO, p. 241).

Conforme o autor, presentemente, no movimento indígena no Brasil, as lideranças e professores indígenas estão no centro do protagonismo na busca pela afirmação de uma identidade política e pela posse da terra. Há, portanto, a construção do discurso indígena, fundamentado na necessidade da garantia do direito a diversidade nos moldes dos princípios da realidade indígena, e, ao mesmo tempo, na derrocada de discursos assimilacionistas que negam os

códigos culturais de sua sociedade. “Felizmente, a história destes povos vem sendo recuperada, não apenas através de pesquisas e debates acadêmicos, como também no interior de um movimento indígena emergente” (MONTEIRO, 1999, p. 247).

Assim sendo, Oliveira (2007) aponta que historicamente as tentativas que tiveram como propósito caracterizar o objeto “índios do Nordeste”, contiveram no seu bojo, a negação dos elementos tradicionais e culturais, inclusive a língua, visto o processo de aculturação, bem como variáveis de natureza teórica muito marcadas e enquadradas a partir de uma perspectiva regional e particularizante caracterizada tanto do ponto de vista antropológico como sociológico.

Mesmo, havendo a cooperação entre a FUNAI e a UFBA, a criação da ANAI e do PINEB, as produções dos antropólogos operaram mais com a dimensão política, fosse dos objetos ou dos conceitos da antropologia, o que ensejou a ausência de práticas de diálogos teóricos e na institucionalização de uma antropologia periférica. Ou seja, “a unidade dos “índios do Nordeste” é dada não por suas instituições nem por sua história, ou por sua conexão com o meio ambiente, mas por pertencerem ao nordeste, na condição de conglomerado histórico e geográfico” (OLIVEIRA, 2007, p. 19).

Conforme o autor:

É a partir dos fatos de Natureza política- demandas quanto à terra e assistência formuladas ao órgão indigenista – que os atuais povos indígenas do Nordeste são colocados como objeto de atenção para os antropólogos sediados nas universidades da região. [...] Como resultado deste contexto, surge a primeira tentativa de definição de “índio do Nordeste”, isto é, um “conjunto étnico e histórico integrado pelos “diversos povos adaptativamente relacionados à caatinga e historicamente associados às frentes pastoris ao padrão missionário dos séculos XVII e XVIII” (Dantas e outros, 1992, p. 433) (OLIVEIRA, 2007, p. 18).

Neste sentido, com problematiza o autor, a caracterização sociológica dada aos “índios do Nordeste, se deu nesta situação interétnica a partir da separação entre índios “misturados” e os “índios puros”. Entretanto, aos primeiros, em especial os índios aldeados, não eram considerados legítimos por apresentarem

dessemelhanças com “índios” puros do passado. Isso quer dizer que:

Em lugar de se estabelecer um diálogo com as tentativas de criar instrumentos teóricos para o estudo deste fenômeno – como a noção de “fricção interétnica” (OLIVEIRA, 1964), as críticas às noções de tribalismo e aculturação (OLIVEIRA, 1964, 1960a e 1968), ou a noção de situação histórica (OLIVEIRA, 1988), a tendência de estudos foi restringir-se aos trabalhos sobre região (tal qual como a definem) e discutir a “mistura” como uma fabricação ideológica e distorcida (OLIVEIRA, 2007, p.19).

Diferentemente da Amazônia, em que o principal mobilizador dos povos indígenas é a ameaça, a degradação dos recursos naturais e invasão dos territórios, no Nordeste abrange as esferas fundiárias e assistencialista. Paralelo a isso, “o desafio da ação indigenista é restabelecer os territórios indígenas, promovendo a retirada dos não – índios das áreas indígenas, desnaturalizando a “mistura” com única via de sobrevivência e cidadania” (OLIVEIRA, 2007, p. 20). Deste modo, o autor reconhece que “um fato histórico – a presença colonial – instaura um anova relação da sociedade com o território, deflagrando transformações em múltiplos níveis de existência sociocultural” (OLIVEIRA, 2007, p. 22) e inclusive processos de dinamismo entre grupos étnicos e Estado - Nação.

Conforme Oliveira (2007):

No Nordeste, contudo, os “índios” eram sertanejos pobres e sem acesso à terra, bem como desprovidos de forte contrastividade cultural. Em uma área de colonização antiga, com formas econômicas e malha fundiária definidas há mais de dois séculos, o órgão indigenista atuava apenas de maneira esporádica, respondendo, tão-somente às demandas mais incisivas que recebia. Mesmo nessas poucas e pontuais intervenções, o órgão indigenista tinha de justificar para si mesmo e para os poderes estaduais que o objeto de sua atuação era efetivamente composto por “índios”, e não por meros “remanescentes” (2007, p.20).

Oliveira (2007) menciona que os processos de territorialização das “comunidades indígenas” no Brasil deram suporte para o surgimento de uma coletividade organizada. Além de ressaltar que os principais vetores de organização social deste tipo de comunidade são a distinção e a individualização.

Para este autor, as populações que hoje habitam no Nordeste provêm de culturas autóctones cingidas em dois processos de territorialização, a saber: as missões religiosas e o outro planejado pela agência indigenista oficial.

O processo de mistura passou por, pelo menos, 3 movimentos. Em síntese, o primeiro, composto pela família de nativos que permaneceram nos aldeamentos sob a guarda dos missionários, o segundo pela estimulação e realização de casamentos interétnicos, e o terceiro o movimento foi a regularização de propriedades rurais previsto na Lei de Terras em 1850, o qual destituiu os indígenas dos seus antigos territórios. Este último movimento não só contribuiu para declarar extintos os antigos aldeamentos indígenas, como também imprimir a existência de índios misturados, os quais eram os “descendentes” ou “remanescentes e ficaram incumbidos de manter os componentes que mostravam a indianidade dos povos indígenas do Nordeste por meio da manutenção da estrutura política e os rituais diferenciadores, embora houvesse tentativas de assimilação forçosa.

Além disso, em relação à legitimidade dos componentes da cultura atual, Oliveira (2007) pondera que “para que sejam legítimos componentes de sua cultura atual não é preciso que tais costumes e crenças sejam, portanto, traços exclusivos daquela sociedade. Ao contrário, frequentemente tais elementos de cultura são compartilhados com outras populações indígenas ou regionais” (OLIVEIRA, 2000, p. 27).

O autor aponta que os movimentos de territorialização ocorridos entre as décadas de 70 e 80, também foi caracterizado por processos de reivindicação e mobilização de povos indígenas que não estavam descritos na literatura etnológica e requeriam que fossem reconhecidos pelo órgão indigenista. Isso quer dizer que, algumas crenças e narrativas sobre o passado e mundo sobrenatural, podem ser distintas a depender da população indígena, uma vez que, a situação interétnica de cada povo tem sua própria configuração, embora marcados pelos sinais diacríticos de uma indianidade peculiar dos índios do Nordeste, neste caso, por meio de instituições unificadoras, como o “toré”<sup>1</sup> e o

1 “[...] “toré” trata-se de um ritual político sempre que é necessário demarcar fronteiras entre “índios” e “brancos” (Oliveira, 2000, p.28).

“práia”<sup>2</sup>, os quais demarcam as fronteiras entre “índios” e “brancos”. Mas isso não quer dizer que entre os próprios índios não existe a ideia de mistura, a qual embasa os processos de clivagem faccionais (OLIVEIRA, 2000). Para tanto,

Quando as cadeias genealógicas foram perdidas na memória e não há mais vínculos palpáveis com os antigos aldeamentos, as novas aldeias tem de apelar aos “encantados” para afastar-se da condição de “mistura” em que foram colocados. Só assim podem reconstruir para si mesmas a relação com os seus antepassados (“o seu tronco velho”), podendo vir a se redescobrir-se como “pontas de rama” (OLIVEIRA, 2000, p. 29).

Em contraposição, aos termos, conceitos ou noções como “etnogênese” (Geralde Sider 1976), “etnografia das populações indígenas” (Goldstein, 1975), “acamponesamento/proletarização” (Amorim, 1970), “invisibilidade”, “índios emergentes”, “novas etnicidades” (Bennet, 1995), noção de sociétés fractales (Bernand e Gruzinsky, 1992:32), “Diáspora” (Clifford, 1997), o autor prefere utilizar a imagem de “viagem de volta” (Oliveira, 1994). Entretanto, é importante deixar claro que o autor não nega as contribuições dos estudos em questão, embora faça críticas em relação a presente substantivação dos processos históricos, nos quais são limitados a um quadro teórico que impossibilitam a análise ampliada de vários aspectos que envolvem os diferentes povos e culturas, os quais tem suas próprias particularidades, permanências, continuidades e descontinuidades advindos de diversas circunstâncias.

Conforme Oliveira (2000) a “viagem de volta” (Oliveira, 1994) sugere:

O que a figura poética sugere é que uma poderosa conexão entre o sentimento de pertencimento étnico e um lugar de origem específico, onde o indivíduo e seus componentes mágicos se unem e identificam com a própria terra, passando a integrar um destino comum. A relação entre a pessoa e o grupo étnico seria mediada pelo território e sua representação poderia remeter não só a uma recuperação mais primária da memória, mas também às imagens mais expressivas da autoctonia (OLIVEIRA, 2000, p. 33).

2 “[...] “práia” cerimonial em que as máscaras dançam representando os “encantados” (Oliveira, 2000, p.28).

Por fim, a principal problemática que estas cosmovisões têm em comum é que os povos indígenas são tratados na maioria das pesquisas de maneira singular, e para tanto, não se considera os processos de construção de identidade e os parâmetros de uma trajetória social concreta, e neste sentido, os significados são descolados dos domínios dos fenômenos humanos. Assim sendo, a situação interétnica de cada povo indígena do Nordeste, seria dada apenas através da análise da relação entre a origem dos povos indígenas, e no uso esquemático de polaridades culturais em que o processo de formação de identidade e da fidelidade etnográfica estaria distante (OLIVEIRA, 2000).

### Considerações provisórias

Diante de tudo que foi colocado até aqui, pode-se dizer que os objetivos foram alcançados e a metodologia da pesquisa foi bem sucedida.

A princípio, pode-se inferir que a postura historiográfica que o historiador deve ter não se restringe apenas a descrição de fatos e acontecimentos que fazem parte de uma temporalidade em que a história é pensada de maneira tradicional e os processos de cultura de maneira estática. Pelo contrário, se faz mister que o historiador etnográfico perceba que existem regimes distintos de historicidade, movimentos de territorialização, universos simbólicos e míticos distintos, que podem surgir da fusão ocasionadas tanto pelo pós - contato como socioculturais. Assim sendo, a afirmação dos povos indígenas, sobretudo, dos “índios do Nordeste” passa por processos de metamorfose e está em continuidade.

Foi notável que é consenso entre os teóricos estudados nesta bibliografia apresentada na disciplina, que a cultura também é um espaço a alteridade. A construção da alteridade dos povos indígenas é construída na medida que estes sujeitos assumem o protagonismo da construção de sua própria identidade, e em meio a este processo de formação identitário, elaboram a concepção do outro sem deixar de considerar também o dinamismo e o caminho de volta de sociedades indígenas, ou seja, a alteridade não tem um caráter absoluto.

Assim sendo, as contribuições da disciplina Povos Indígenas no Brasil: opressão histórica e perspectivas atuais, foram várias. Dentre elas, permitiu a pesquisadora perceber como se dá o processo de etnogênese de povos que estão realizando o caminho de volta, como o povo Tuxi de Abaré, bem como uma leitura historiográfica deste povo como está hoje, com base na trajetória vivida por meio da consulta de diferentes fontes históricas e não apenas pelo que os “índios do passado” foram.

Diante de tudo que foi dito, é importante destacar que o texto do historiador é explicitamente dialógico e não pode anular um conjunto de feixes discursivos, que fazem parte da formação da identidade dos povos indígenas, e que estão presentes nos fenômenos de situação étnica em diferentes contextos e processos de negociação interculturais. Fenômenos estes que envolvem processos de negociação, compromissos, pontos de resistência e mobilizações destes povos. Por fim, um dos principais desafios da Etnohistória, como pode-se apreender por meio do estudo desta bibliografia, é reconstituir o passado e reconstruir os seus vestígios no presente, como disse um certo historiador.

## REFERÊNCIAS

Bahia, Ministério Público. Inquérito Civil Público – ICP. 1.14.006.000003/2013-75. **Apurar a demarcação de terras indígenas da Comunidade Tuxi de Abaré/BA, entre outras demandas.** PROCURADORIA DA REPÚBLICA NO MUNICÍPIO DE PAULO AFONSO–BA, 2013;

Balandier, G. (1993). **A Noção de Situação Colonial.** Cadernos De Campo (São Paulo - 1991), 3(3), 107-131;

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1994 (Experiência e Pobreza, pp. 114-119; Sobre o conceito de História, pp. 222-234);

BOCCARA, Guillaume. 2000. “Antropología diacrónica: dinámicas culturales, procesos históricos y poder político”. In: G. Boccara e S. Galindo (orgs.), **Lógica mestiza en América.** Temuco, Chile: Universidad de la Frontera, Instituto de Estudios Indígenas. pp. 11-59;

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro: vol. 2, nº 3, 1989;

MONTEIRO, John Manuel. Armas e Armadilhas. In: NOVAES, Adauto (Org.). **A Outra Margem do Ocidente.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 237-249;

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: OLIVEIRA, João Pacheco (org.). **A viagem da volta.** Rio de Janeiro: Contra-capa, 2007.

## Povos Indígenas do Sertão do São Francisco: Dinâmicas de Ocupação e Usos dos Recursos Naturais

Carlos Alberto Batista dos Santos

Edivania Granja da Silva Oliveira

Roberto Remígio Florêncio

DOI: 10.5281/zenodo.10544704

### Introdução

A Bacia do São Francisco abrange uma área de 634.000 Km<sup>2</sup>, com extensão de 2.700 km, da nascente em Minas Gerais até a Foz, entre os Estados de Alagoas e Sergipe, conta com uma população estimada de mais de 15 milhões de pessoas (SANTOS, 2008). Em relação aos aspectos fisiográficos, o Rio São Francisco foi dividido em quatro regiões, o Alto, o Médio, o Submédio e o Baixo São Francisco (FERRAZ & BARBOSA, 2015).

A região denominada sertão pernambucano foi espaço de intenso processo de ocupação colonial que teve como principal empreendimento a atividade da pecuária, palco de conflitos intensos com as diversas populações indígenas que habitavam essa região, principalmente a área de abrangência do Rio São Francisco. Para facilitar a ocupação da região pelos colonos e visando cristianizar os índios, foram empreendidas várias missões religiosas, resultando em significativo quantitativo de aldeamentos existiram na região. Sendo atualmente a área que abriga a maioria dos povos indígenas de Pernambuco, a saber: Atikum, Entre Serras, Kambiwá, Kapinawá, Pipipã, Pankararu, Pankaiuká, Pankará da Serra do Arapuá e do Serrote dos Campos, Truká e Tuxá. No agreste do Estado, temos os Fulni-ô, os Xukuru do Ororubá e de Cimbres.

### Povos indígenas do sertão Pernambuco, lutas e identidades

O sertão desde o período colonial é uma construção sociocultural, um importante espaço socialmente constituído a partir de um projeto de dominação histórica. A ocupação do sertão nordestino teve o Rio São Francisco como uma importante via de penetração para o interior da Região. O processo expansionista

do empreendimento colonizador português na América, especialmente na chamada Capitania do Norte, ocorreu inicialmente por meio da implantação das missões, sob a égide da Igreja Católica Romana, principalmente com a atuação dos missionários Jesuítas, Capuchinhos e Oratorianos. A atuação desses religiosos contribuiu sobremaneira para o processo de aldeamento de povos indígenas considerados “hostis”, o que favoreceu o expansionismo colonial (SILVA, 2004).

Assim, a bacia do São Francisco desde o início da colonização foi espaço de instalação de vários aldeamentos, dentre os aldeamentos destacamos o aldeamento na Ilha do Pambu, também denominado “aldeamento de Assunção”, fundado por missionários Capuchinhos franceses em meados do século XVII, em uma região onde atualmente habitam o povo indígena Truká no Estado de Pernambuco e o povo indígena Tumbalalá, na Bahia.

A data de fundação do referido aldeamento é divergente na literatura do período. É apontado o ano de 1722 como a provável data de fundação. Em 1761 registra-se a existência de duas Aldeias: Pambu e Assunção. No mesmo ano foram reunidos os índios em um único aldeamento e constituída a Vila de Assunção. A partir da metade do século XIX, com a instituição da Lei de Terras em 1850, ocorrem conflitos na Ilha de Assunção e o acelerado processo de esbulhos de terras, resultando na apropriação da Ilha pelo Bispo de Pesqueira, como patrimônio da Igreja Católica (BATISTA, 2005). Assim, em fins do século XIX, os povos indígenas no Nordeste “desapareceram” enquanto coletividades pela desestruturação de seus territórios, sendo reconhecidos de forma individualizada como “remanescentes”, “descendentes” e ainda como “caboclos” (OLIVEIRA, 2004).

A partir da década de 1920, ocorreu um novo processo de afirmação étnica, com o reconhecimento pelo Serviço de Proteção ao Índio/SPI dos “descendentes” dos Carnijós por meio da criação de Posto Indígena na área do antigo aldeamento da Missão Ipanema, onde atualmente vivem os Fulni-ô, no município de Águas Belas, Pernambuco. No século XX, a partir das décadas de 30 a 50 ocorreram várias articulações interétnicas e outros povos indígenas passaram a solicitar o reconhecimento de áreas de antigos aldeamentos e a solicitação da instalação de postos indígenas, como foi o caso dos Truká, que a partir de 1940 participaram de mobilizações com outros grupos étnicos

e com o SPI para conquista de reconhecimento étnico (OLIVEIRA, 2014).

Os Pankará da Serra do Arapuá tornaram público seu ressurgimento étnico, no *I Encontro Nacional dos Povos Indígenas em Luta pelo Reconhecimento Étnico e Territorial*, ocorrido no ano de 2003 em Olinda, Pernambuco, afirmaram sua identidade étnica e autodenominaram-se “povos resistentes”, mobilizados pelas reivindicações e garantia de seus territórios de suas expressões socioculturais, pela conquista de direitos a uma educação e saúde diferenciadas (SILVA, 2004). Esse processo de afirmação de identidade étnica do povo Pankará tem sua sustentação no Toré<sup>1</sup> a “tradição mantida pelos mais velhos há mais de um século na Serra do Arapuá” (SANTOS, 2011, p. 40). Possuem sua organização social e territorial, representadas pelas lideranças, representadas por pajés<sup>2</sup> e cacique<sup>3</sup>. A população indígena Pankará é estimada em 5.000 pessoas, distribuídas em 53 aldeias, ocupando um território privilegiada - um brejo de altitude no município pernambucano de Carnaubeira da Penha.

Este estudo considera as concepções do antropólogo João Pacheco de Oliveira para entender os processos de territorialização dos povos indígenas no Nordeste, pensando-os a partir do processo colonizador na América Portuguesa e as relações com a sociedade “nativa”. Dessa forma, a presença colonial inaugurou uma nova relação dos povos indígenas com o território que ocupavam, a partir de complexas transformações de sua existência sociocultural. Exigindo reflexões acerca desses povos e seus territórios para compreendermos as mudanças ocorridas em suas organizações sociais e os sentidos atribuídos a suas expressões culturais. Assim, a territorialização dos povos indígenas deve ser pensada enquanto um processo de reorganização social envolvendo, “uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora”, necessidade de elementos políticos especializados, uma “redefinição do controle social sobre os recursos ambientais” e “a reelaboração

1 Dança coletiva e ritual praticado pelos indígenas Pankará, é praticado principalmente como forma de afirmação étnica em espaços públicos e mobilizações sociopolíticas (SILVA, 2017).

2 Líderes médicos e espirituais (SANTOS, et al, 2016).

3 Chefes das aldeias que tem por função organizar, articular, orientar e representar a aldeia ou o povo diante de outros povos (SANTOS, et al, 2016).

da cultura e da relação com o passado” (OLIVEIRA, 2004, p. 22).

Este processo de territorialização foi iniciado com a atuação das missões religiosas, em especial, no Sertão do rio São Francisco, sendo importante na composição do empreendimento político do Estado Colonial o trabalho dos missionários para o “amansamento” de índios. Os missionários utilizaram como estratégia a catequese, a disciplina e acomodação de distintos grupos indígenas, de forma homogeneizante em aldeamentos, ocorrendo a “primeira mistura”, contribuindo para a ocupação territorial e a produção econômica (OLIVEIRA, 2004). Processo marcado pelos conflitos e interesses distintos entre “curraleiros<sup>4</sup>”, missionários e indígenas, sendo espaços de novas estratégias de utilização do Ambiente, de recriação de identidades e tradições.

O “segundo momento da mistura” ocorreu a partir da alteração nos aldeamentos missionários, a partir da perspectiva política assimilacionista e preservacionista impressa pelos religiosos por meio de medidas implantadas pelo “Diretório dos Índios” com o incentivo aos casamentos interétnicos, o estímulo à prática da pecuária e a fixação de colonos nas áreas de antigos aldeamentos e a gestão de civis nos aldeamentos. Mas, o impacto dessas medidas não foi suficiente para a retirada total das populações indígenas dos antigos aldeamentos, pois essas áreas continuaram sendo ocupadas pelos “descendentes dos índios das missões, ao mesmo tempo, que se identificavam coletivamente mediante referências às missões originais, a santos padroeiros ou acidentes geográficos” (OLIVEIRA, 2004, p. 25).

A partir do século XIX, na região do São Francisco, ocorreu uma acentuada mobilidade indígena, pressionados pela ocupação dos espaços por meio da expansão dos empreendimentos agropastoris, obrigando-os os índios buscarem refúgios em locais de difíceis acessos, como as serras, principalmente nas Serras Negras, Umãs e Arapuá, áreas de brejos de altitudes, consideradas “ilhas verdes” no Sertão, favorecendo nesses espaços relações interétnicas, bem como a instalação de novos aldeamentos.

4 Pessoa que trabalha cuidando de currais (Dicionário OnLine de Português: <https://www.dicio.com.br/curraleiro/>).

A região atualmente habitada pelos Pankará e por outros grupos, no século XIX era ocupada por uma diversidade de povos, como o “Pipiães, Avis, Xocós, Carateus, Vouvês, Tuxás, Aracapás, Caripós, Brancararus e Tamaqueús” (SANTOS, 2011, p. 16), abrangendo a região do atual município de Floresta e várias ilhas no Rio São Francisco. Novos aldeamentos nessa região foram organizados por missionários Capuchinhos italianos no Século XIX e tinham como objetivos a fixação de indígenas “errantes” para torná-los obedientes e como mão-de-obra disponível para os fazendeiros. Os religiosos atuaram na “pacificação” de índios de diversas etnias, como os Pipipã, Chocó, Oê e Umã e fundaram a Aldeia do Jacaré na Serra Negra em 1802, onde aldearam os Pipipã. E nos anos de 1804 e 1806 fundaram o Aldeamento do Olho D’Água da Gameleira na Serra Umã e o Aldeamento Baixa Verde no Pajeú, reunidos nesses locais os índios Chocó e Umã. Também esses religiosos empreenderam esforços para “educar” os índios na fé católica romana e introduzi-los, na prática da agricultura para subsistência dos próprios aldeamentos e na formação de um contingente de mão-de-obra disponível para estimular o desenvolvimento agropastoril da região (SANTOS JÚNIOR, 2014).

Portanto, no sertão pernambucano, o Rio São Francisco faz parte do universo físico e simbólico para os indígenas, como também as serras sempre foram e ainda são espaços de resistência, meio de sobrevivência através do uso de recursos naturais numa relação histórica, sociocultural e identitária. Principalmente a Serra Negra, pois os índios Pankará que habitam a Serra do Arapuá, afirmam que a denominação de cada família tem como ancestralidade as origens na Serra Negra (MENDONÇA, 2003).

Não obstante, aos aldeamentos estabelecidos, em meados de 1850 a Serra Negra continuou servindo como local de “refúgio” dos chamados “índios de corso” e de outros aldeamentos devido às pressões fundiárias. Por essa época, propagou-se a ideia de que os índios da Serra Negra estariam causando atos de violência e desordem e para conter essas “desordens” em busca de apaziguar a região, o poder estatal de Pernambuco decidiu recomendar o envio de missionários e a criação de novos aldeamentos, como foi o caso do Aldeamento no Brejo dos Padres, para reunir índios de antigos

aldeamentos e os índios de corso (ARRUTI, 1996; SANTOS JÚNIOR, 2014). Nessa mesma época, foi inaugurado o processo de regularização de áreas rurais, definindo em propriedades particulares e em áreas de terras devolutas, pertencentes ao governo. Assim, uma nova configuração foi estabelecida por meio da incorporação de áreas de antigos aldeamentos, considerados extintos, pelas câmaras municipais e por fazendeiros e pequenos agricultores não indígenas, que estabeleceram o controle das terras. Considerado por Oliveira (2004), o momento da “terceira mistura” e um processo mais marcante para os povos indígenas no Nordeste, pela limitação de suas posses, “deixando impressas marcas em suas memórias e narrativas”. Pois em fins do século XIX, os povos indígenas no Nordeste “desapareceram” enquanto coletividades pela desestruturação de seus territórios, sendo reconhecidos de forma individualizada como “remanescentes”, “descendentes” e ainda como “caboclos” (OLIVEIRA, 2004).

Oliveira (2004) considera também que a partir da década de 1920, com o reconhecimento pelo Serviço de Proteção ao Índio/SPI dos “descendentes” dos Carnijós por meio da criação de Posto Indígena na área do antigo aldeamento da Missão Ipanema, onde os atuais Fulni-ô no município de Águas Belas/PE. A partir daí ocorreram várias articulações interétnicas nas décadas de 1930 a 1950, outros povos indígenas passaram a solicitar o reconhecimento de áreas de antigos aldeamentos e a solicitação da instalação de postos indígenas, como foi o caso dos Atikum, na Serra Umã e das investidas dos Pankará, na Serra do Arapuá, momento marcado pelo segundo processo de territorialização (OLIVEIRA, 2004, p. 26). Vale salientar que o ritual do Toré passou a ser o elemento disparador, mediador e legitimador étnico, conectando o passado e o presente por meio dos “encantados” como condição de afastamento da condição de mistura, numa reconstrução identitária relacionando com os antepassados míticos de forma metafórica dos “troncos velhos” para redescobrirem-se “pontas de ramos” (ARRUTI, 1996; OLIVEIRA, 2004).

Destacamos também que para os Truká a década de 1970 foi marcante no processo de afirmação étnica, também denominado pelo povo Truká, como um movimento de “retomada”, pois um novo sentido passou a fazer parte do processo de mobilização étnica Truká, marcado pelo conflito entre posseiros e

indígenas, intervenção do Estado mediante uma empresa estatal, a Companhia de Revenda e Colonização (CRC) e de outros Departamentos e Programas que estimulava o assentamento de novos colonos visando o “desenvolvimento” agrícola da Ilha. Após o acentuado processo de mobilização durante as décadas de 1970 e 1980, os Truká conquistaram o reconhecimento do território da Ilha de Assunção pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI e em 17 de agosto de 1993 através da Portaria nº 315 é definida a delimitação territorial do Povo Truká, na Ilha de Assunção, no município de Cabrobó, no Estado de Pernambuco. Atualmente a população indígena Truká que vivem na Ilha de Assunção é estimada em mais de cinco mil indígenas (FLORÊNCIO, 2020).

Vale salientar que os indígenas Truká devido a processos históricos de disputas e esbulhos de suas terras pelos não indígenas ocupam atualmente outras áreas, como ilhas no município de Orocó/PE, na zona rural dos municípios de Paulo Afonso e Sobradinho, no Estado da Bahia (SANTOS; ALVES, 2016).

A concepção de territorialidade afirmada por Oliveira (2004) e Arruti (1996), bem como a noção de fronteiras étnicas a partir de Fredrik Barth (2000) é com o sentido de refletir sobre as formas de apropriação dos Ambientes, as noções de pertencimento e de afirmação identitária. Pois mesmo que esses grupos mantenha uma longa relação de contato com a chamada sociedade envolvente e também com outros grupos indígenas na região, as fronteiras étnicas permanecem, ainda que ocorram “mudanças de participação e pertencimento ao longo das histórias de vida individuais, estas distinções são mantidas”. Nesse sentido, as diferenças culturais persistem mesmo com a ocorrência “do contato interétnico e da interdependência entre etnias”. Por isso, “os grupos étnicos são categorias atributivas e identificadoras empregadas pelos próprios atores” (BARTH, 2000, p. 26 e 27).

## Conclusões

Salientamos que o exercício de reflexões historiográficas proposto tem como intuito perceber a construção sociocultural de Ambientes Naturais, como tentativa de evidenciar uma História Ambiental no sertão são franciscano, focando

nas dinâmicas de ocupação e nos usos dos recursos naturais para afirmação da identidade indígena, na perspectiva de compreender que os saberes locais sobre o Ambiente é resultado das estratégias adotadas para garantir a sobrevivência e as mobilizações para posse do território pelos indígenas (CAMPOS, 2006).

Em nosso estudo utilizaremos a História Oral para pesquisas sobre as memórias dos indígenas, pois essa técnica possibilita compreender subjetividades e as representações pretéritas, a partir das situações vividas e da compreensão do passado (ALBERTI, 2004). Nesse sentido, a opção metodológica pela História Oral será no intuito de compreender a história do povo indígena por meio dos relatos orais para perceber os processos históricos, socioculturais e ambientais vivenciados por esses indígenas.

As memórias serão compreendidas nesse estudo a partir da concepção de Maurice Halbwachs, quando afirmou que lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias atuais, as experiências do passado (HALBWACHS, 2004) e nas reflexões de Pollak (1989), quando salientou que o aprendido, o vivido e o herdado ocorrem por meio de interações permanentes tanto nas memórias individuais quanto nas coletivas.

A relação dos indígenas com a Natureza faz parte do universo sociocultural, econômico, político e cosmológico. Nesse sentido, os indígenas do sertão nordestino atribuem grande importância aos seus territórios físicos e simbólicos. Por isso, buscaremos compreender os significados que atribuem a Natureza, as formas de uso que fazem dos Ambientes, procurando evidenciar a relevância atual de estudos sobre as populações indígenas como tentativas de intervenção na atual crise ecológica.

Por fim, com esse estudo queremos também contribuir na afirmação e valorização sobre os conhecimentos que os indígenas no Sertão Pernambuco possuem, especialmente, os saberes e fazeres.

## REFERÊNCIAS

ARRUTI, J. M. (1996). **O reencantamento do mundo: trama histórica e arranjos territoriais Pankararu**. Rio de Janeiro, UFRJ/Museu Nacional (Dissertação Mestrado em Antropologia Social);

ARRUTI, J. M. (2004). A árvore Pankararu: fluxos e metáforas da emergência étnica no sertão do São Francisco. In: Oliveira, J. P. (Org.). **A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED, p. 231-279;

BARTH, F. (2000). **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria;

BATISTA, M. R. R. (2005). **Construindo e recebendo heranças: as lideranças Truká**. Rio de Janeiro, UFRJ/Museu Nacional. (Tese Doutorado Antropologia Social);

CAMPOS, C. S. (2006). **Por uma antropologia ecológica dos Fulni-ô de Águas Belas**. Recife. (Dissertação Mestrado em Antropologia);

FERRAZ, S.; BARBOSA, B. F. **Sertão: fronteira do medo**. Recife: UFPE, 2015;

FLORENCIO, R. R. **Aspectos Culturais do Povo Truká de Assunção: Territorialidades Emergentes**. Revista Rios Eletrônica (UNIRIOS) ISSN 1982-0577. Vol. 14 nº 24. Paulo Afonso, 2020;

HALBWACHS, M. (2004). **A memória coletiva**. São Paulo, Centauro;

MENDONÇA, C. F. L. (2003). **Os índios da Serra do Arapuá: identidade, território e conflito no Sertão de Pernambuco**. Recife (Dissertação Mestrado em Antropologia);

OLIVEIRA, E. G. S. (2014). **Os índios Pankará na Serra do Arapuá: relações socioambientais no Sertão pernambucano**. Campina Grande. UFCG. (Dissertação Mestrado em História);

OLIVEIRA, J. P. (2004). **A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.

POLLAK, M. (1989). **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos. 2(3): 3-15;

REESINK, E. (2002). Raízes Históricas: a Jurema, enteógeno e ritual na História dos povos indígenas no Nordeste. In: Mota, C. N. & Albuquerque, U. P. (Orgs.). **As muitas faces da jurema: de espécie botânica à divindade afro-indígena**. Recife, Edições Bagaço;

SANTOS, C. A. B.; ALVES, R. R. N. (2016). **Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine** 12(6): 1-10. DOI 10.1186/s13002-016-0078-y;

SANTOS, C. A. B.; ALBUQUERQUE, U. P.; SOUTO, W. M. S.; ALVES, R. R. N. (2016) **Assessing the Effects of Indigenous Migration on Zootherapeutic Practices in the Semi-arid Region of Brazil**. PLoS ONE 11(1): e0146657. doi:10.1371/journal.pone.0146657;

SANTOS, J. M. (2008). **Cultura material e etnicidade dos povos indígenas do São Francisco afetados por Barragens: estudo de caso dos Tuxá de Rodelas**, Bahia, Brasil. Salvador: UFBA/PGCS. (Tese Doutorado em Cultura e Sociedade);

SANTOS, J. R. S. (2011). **Povos indígenas em Pernambuco: o povo Pankará e suas especificidades geográficas**. Recife, UFPE (Monografia Conclusão Licenciatura em Geografia);

SANTOS JÚNIOR, C. F. (2014). **Os índios nos vales do Pajeú e São Francisco: historiografia, legislação e a política indigenista sobre os povos indígenas no Sertão de Pernambuco (1801-1845)**. Recife: UFPE, (Dissertação Mestrado em História);

SILVA, E. (2004). “Os caboclos” que são índios: História e resistência indígena no Nordeste. In: Portal do São Francisco–Revista do Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco/CESVASF. Belém de São Francisco, 3(3): 127-137;

SILVA, E. (2007). Os restos dos índios Sukurú de Cimbres: cultura material, história e identidade indígena no Nordeste entre os anos 1930 e 1950. In: CLIO: **Série Arqueológica**, 22, 149-176;

SILVA, E. (2017). Índios no semiárido nordestino: (re)conhecendo sociodiversidades. CLIO: **Revista de Pesquisa Histórica**, 35, 254-272.

## Trilhas Metodológicas da Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena – LICEEI – UNEB

Kárpio Márcio de Siqueira  
Floriza Maria Sena Fernandes  
Mônica Maria Vieira Lima Barbosa  
DOI: 10.5281/zenodo.10545034

### Saberes introdutórios

Os cursos de formação de professores indígenas em funcionamento em parte dos estados do país têm sido desenvolvidos em regimes mistos, conciliando variadas situações de formação que podemos denominar de situações de formação presenciais e não-presenciais. (Referenciais para a formação de professoras indígenas, 2002, p.41)

Os preceitos para a elaboração do curso de Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena validam-se pelo movimento dado ao trabalho de organização das áreas, das funcionalidades e especificidades dos conteúdos na perspectiva da interculturalidade e da estruturação dos espaços de aprendizagem, levando em consideração o espaço da universidade e o espaço das comunidades indígenas.

Desse modo, partindo do pressuposto de que as mudanças de paradigmas relacionadas à produção e reelaboração de conhecimento exigem uma visão integral do ser humano e do mundo, o Curso de Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena está aqui concebido com a missão de contribuir, de modo significativo, com a formação humana e proporcionar qualificação profissional, com excelência técnica e política de professores e professoras em suas respectivas habilitações, com vistas à sustentação da articulação teórico-prática, com sólida orientação ética, base epistemológica sustentável, postura reflexiva e capacidade de transposição didática, considerando sobretudo os coletivos indígenas nos quais a LICEEI<sup>1</sup> está inserida, convocando sempre que possível, espaços para o diálogo entre os saberes não tradicionais e os saberes tradicionais, estes representados pelos anciãos das comunidades.

1 Licenciatura Intercultural de Educação Escolar Indígena.

Assim, é importante destacar, que no projeto em estudo, cuja base de sustentação é a docência, a Educação é compreendida como um conjunto de processos formativos do ser humano, em todas as suas múltiplas dimensões (social, antropológica, cultural, política, ética, cognitiva, filosófica...), que “[...] se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura” (BRASIL, 2015 – Resolução 02, p. 1, Art. 3º).

A concepção de docência que orienta esta proposta formativa está assentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação, ou seja, como

[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos **científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo** (BRASIL, 2015 – Resolução 02, p. 1º art. 2º - grifos nossos).

Dessarte, a formação inicial e continuada para o exercício da docência, volta-se à garantia de conhecimentos das “[...] dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas... envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional” (BRASIL, 2015 – Resolução 02, p. 2º art. 2º). Em consonância a esta resolução, ainda destacamos na DCN para a formação inicial ao nível superior, no Capítulo I das Disposições Gerais, no Inciso 7, alínea I:

7º Os cursos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica para a educação escolar indígena, a educação escolar do campo e a educação escolar quilombola devem reconhecer que:

I- a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da **educação escolar indígena**, nos termos desta Resolução, deverá **considerar as normas e o ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e**

**bílingue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;** (BRASIL, 2015, Resolução 02, p.5, grifo nosso).

Coerente às DCN e à proposição das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica* (2012) na seção II que trata dos professores indígenas: formação e profissionalização em seu artigo 20, inciso 4º, [...] “A formação de professores indígenas deve estar voltada para a **elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de currículos** e programas próprios, bem como a **produção de materiais didáticos específicos** e a utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa (CONSELHO NACIONAL..., 2012, p. 10, grifo nosso).

Dito isto, passamos a pensar o conjunto metodológico que aciona a Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena no âmbito da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

### Trilhas Metodológicas no contexto da LICEEI

Nilma Lino Gomes evidencia que “os educandos são sujeitos centrais da ação educativa. E foram eles, articulados ou não em movimentos sociais, que trouxeram a luta pelo direito à diversidade como uma indagação ao campo do currículo”. (2008, p.26).

É no acionamento do currículo “com” e não “por”, que surgem, pela implicação do movimento do encontro-com-o-entrelugar, os currículos potencializados pela ideia do fazer com os outros, é a máxima expressão da coletividade, e por si, conduz-se a um perfil colaborativo e integrativo das identidades que se postulam durante a tomada de atitude educacional. Roberto Sidnei Macedo (2013, p.66, grifo do autor) reafirma que

o conceito de *ato de currículo* vai ao encontro das experiências em etnocurrículos, tanto da perspectiva política, como ética, na medida em que traz na sua história de constituição tudo que se revela a partir do encontro com formuladores outros, cronistas outros da educação e do próprio currículo. [...] é aqui que etnocurrículos aparecem como uma bacia semântica

de atos de currículo política e culturalmente configurados.

Considerando a “bacia semântica” no acionamento de um etnocurrículo, alvo deste projeto, a metodologia deste curso e seus procedimentos estão pautados numa perspectiva dialética, progressista e crítica, em que a dialogicidade entre os componentes curriculares está presente, através da interdisciplinaridade, numa dimensão interativa com as problemáticas da realidade, face a uma prática pedagógica dos diversos espaços educativos, como também na perspectiva da complexidade, em que as múltiplas referências das áreas do conhecimento, principalmente de humanas, serão contempladas na relação entre o local e o global, para a interpretação do objeto de estudo pedagógico, na formação de educadores e gestão educacional. Além, de práticas de ensino que insiram a pesquisa e a extensão como subsídios para construção, reflexão e produção do conhecimento.

Essa configuração na qual os autores supracitados, consideram as Resoluções CNE-CP 01/2015 e 02/2015 e a RESOLUÇÃO CNE/CP N° 1, DE 16 DE AGOSTO DE 2023 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior, em seus capítulos II e IV.

Considerando a Pedagogia da Alternância como desenho dos caminhos metodológicos, passamos a considerar as orientações abaixo:

Art. 6º A Pedagogia da Alternância se caracteriza por dinâmicas pedagógicas que envolvem períodos de estudos letivos alternados entre Tempo Escola e Tempo Comunidade na Educação Básica, e Tempo Universidade na Educação Superior, conforme segue:

I – o Tempo Escola e o Tempo Universidade podem ser desenvolvidos na escola, na universidade e em outros espaços sociais;

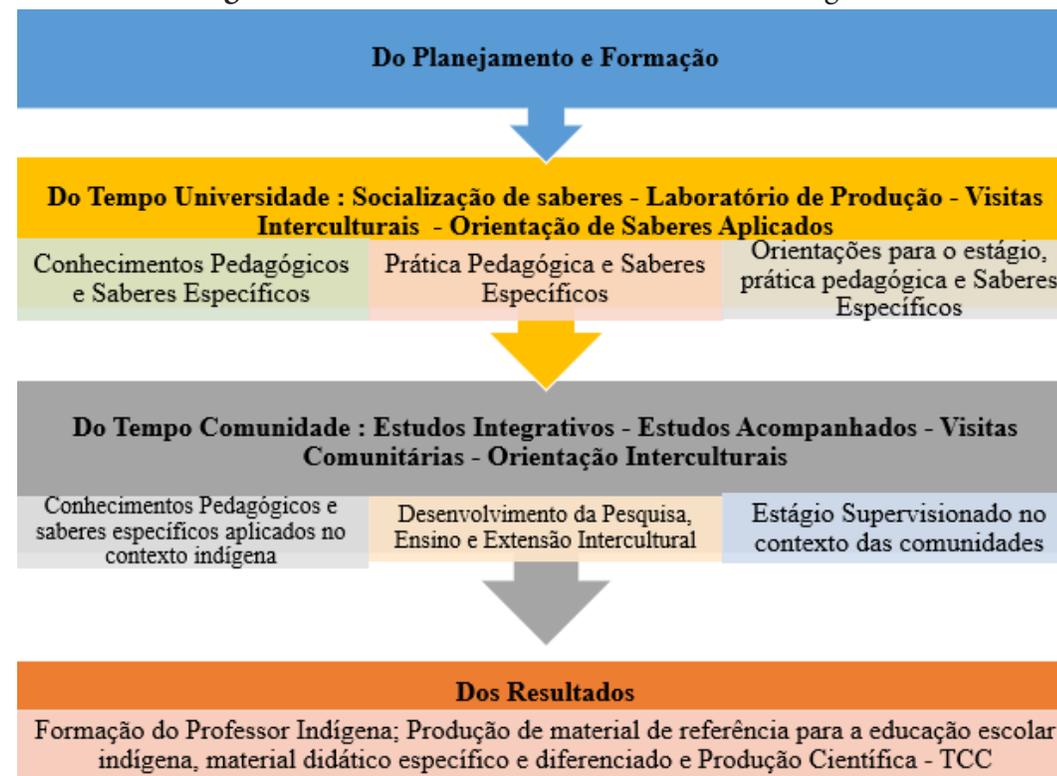
II – o Tempo Comunidade deve ser integrado ao Projeto Pedagógico, Currículo e Calendário, desenvolvido no território onde habitam os estudantes, abrangendo atividades e processos de pesquisa, experimentação e extensão, práticas sociais e laborais; e

III – a organização do Tempo Escola e do Tempo Universidade devem ser previstas nos projetos

pedagógicos e calendários das escolas e instituições de educação superior (PARECER..., 2020, p.20-21) .

Desse modo, apresentamos o percurso metodológico no acionamento do currículo da Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena:

Figura 1: Do desenho dos movimentos metodológicos.



Fonte: Elaboração do próprio autor.

### Do Planejamento Pedagógico e Formação

Em decorrência das especificidades dos cursos, é preciso que os profissionais que neles atuam compartilhem suas experiências, reorientem suas práticas, enfim, aperfeiçoem o seu fazer pedagógico para atender aos estudantes indígenas de diferentes etnias. Nesse circuito, metodologicamente, o planejamento deve ser orientado por:

Art. 4º A Pedagogia da Alternância compreende:

I – Plano de Formação e organização curricular que articula conteúdos vivenciais em temas contextualizados geradores e conteúdos de formação geral e específica;

II – formação, educação e orientação objetivam o desenvolvimento integral do estudante considerando as dimensões cognitiva, afetiva, estética, ética, física, cultural, ecológica e social;

III – a organização e integração dos componentes das mediações didáticas devem enunciar as finalidades do projeto educativo, objetivos e etapas, articulando tempos, atividades e conteúdos em Tempo Escola/Universidade e Tempo Comunidade tendo em vista ensino, pesquisa e extensão;

IV – mediações pedagógicas são atividades que efetivam a Pedagogia da Alternância e as articulam aos espaços, tempos e processos da Escola/Universidade e Comunidade; e

V – uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas práticas pedagógicas com ênfase na relação dialógica entre docentes e discentes (PARECER ..., 2020, p.20-21).

Essas prescrições “suleiam”<sup>2</sup> os caminhos para a formação dos profissionais que atuam como docentes nos Cursos de Licenciatura, na compreensão de que ocorrerá sempre antes do início de cada Etapa Presencial, a “Etapa de Planejamento e Formação”.

Dela participam, além da equipe coordenadora dos Cursos, os docentes e assessores que atuarão durante o semestre letivo. Tem duração média de uma semana (40 horas), objetivando debater e planejar os conteúdos e as estratégias a serem adotadas interdisciplinarmente durante o período letivo. Sendo assim, a Etapa de Planejamento Pedagógico e Formação é parte fundamental dos cursos, quer por responder às demandas inerentes a cada período letivo, quer por formar e disponibilizar em nossas instituições um

2 Termo cunhado por Márcio D’Oliveira Campos, “sulear” problematiza e contrapõe o caráter ideológico do termo norte, dando visibilidade à ótica do sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica dominante a partir da qual o norte é apresentado como referência universal.

quadro de docentes e assessores especializados em educação escolar indígena. Na sequência de mobilização do currículo deste curso, compreende-se que

Art. 5º São Princípios e Valores:

**I – ensino e aprendizagem interligando conhecimento científico e tecnológico a saberes populares e tradicionais;**

**II – articulação entre ensino, pesquisa e extensão, considerando o trabalho, a história e a cultura das comunidades envolvidas como princípios e fins da educação;**

III – o processo formativo deve considerar o contexto sócio-cultural-educacional dos estudantes e seus territórios;

IV – o compartilhamento da gestão administrativa e pedagógica entre estudantes, famílias, docentes e comunidades envolvidas;

**V – alternância de tempos, espaços e saberes entre a escola e universidade, família e comunidade, com vistas ao desenvolvimento crítico da teoria e da prática;**

VI – a consideração dos conhecimentos das comunidades e suas experiências de vida enquanto fonte de saber para o processo de ensino-aprendizagem; e

VII – a pesquisa como princípio metodológico do processo formativo tendo em vista a produção de conhecimento por meio da interação entre teoria e prática (PARECER..., 2020, p.20-21, grifo nosso).

Desse modo passamos a considerar, também os princípios da formação de professores indígenas, no desenho metodológico dos Tempos de Estudos da LICEEI, vejamos:

Art. 2º Constituem-se princípios da formação de professores indígenas:

I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas;

II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sociocomunitária;

III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas;

IV - promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências;

V - **articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola;**

VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena (DCNEI, 2015, p.1-2, grifo nosso).

Na movimentação metodológica é imprescindível nos determos aos objetivos deste curso, que são anunciados na configuração da concepção curricular em pauta:

Art. 3º São objetivos dos cursos destinados à formação de professores indígenas:

I - formar, em nível da Educação Superior e do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com **vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico;** e

II - fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas;

III - desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas indígenas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas;

IV - **fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas;**

V - **promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues,** conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena; e

VI - promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, **desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue** (DCNEI, 2015, p.1-2, grifo nosso).

Dito isto, passamos a conceber os saberes metodológicos envolvidos nos Tempos Universidade e Tempos Comunidade:

### Do Tempo Universidade

De uma carga horária total de 3665 horas, o curso aciona, metodologicamente, no tempo de estudos na Universidade, as respectivas cargas horárias divididas nos diversos componentes curriculares, assim, nesse desenho temos: Socialização de Saberes, Laboratórios de Produção de Material Didático e Visitas Interculturais.

Figura 02 – Carga Horária do Tempo Universidade

ÁREA	Tempo Universidade - TU
Linguagem e Artes	2.115
Ciências Humanas e Sociais	2.175
Ciências da Natureza e Matemática	2.220

Fonte: Elaboração do próprio autor.

### Socialização de saberes

São os momentos destinados às atividades letivas na modalidade física presencial intensivas, sendo estes formatados em encontros de uma semana por mês com duração de 60 a 80 horas, ocorridos no espaço da Universidade. São marcados pela socialização e orientação de saberes que versam pelos

eixos dos Fundamentos Pedagógicos, Sociológicos e Filosóficos da Educação Escolar Indígena; Linguagem, Meio Ambiente e Diversidade Cultural Indígena; Interdisciplinaridade; Conhecimentos Pedagógicos; Saberes Específicos; Prática Pedagógica e Estágio. A programação é direcionada em uma semana por mês, respeitando os calendários das escolas indígenas e culturais do povo e o calendário acadêmico da Universidade.

*Metodologias sugeridas:* Aulas expositivas; Seminários; Debates; Visitas pedagógicas; Aulões interdisciplinares; Oficinas temáticas; Produção de materiais didáticos; Plenárias; Sessões consultivas; Estudo de caso; Exposições dialogadas; Pesquisa Intercultural; Reuniões; Sessões de orientação à pesquisa; Sessões de orientação à docência; Sessões de orientação à extensão; sessões de orientação ao Estágio e outras estampas metodológicas.

### **Laboratório de Produção de Material Didático**

Tendo como referência a ementa do Componente Curricular “Laboratório Intercultural de Ensino, Pesquisa, Extensão e Produção de Material Didático” as práticas que englobam esse momento do Tempo Universidade circundas a transposição dos conhecimentos pedagógicos e específicos das áreas do conhecimento para o planejamento, prática pedagógica na elaboração e produção de materiais didáticos específicos e diferenciados para auxílio em sala de aula, ainda, configuram-se como objetos dessa produção materiais de apoio pedagógico no currículo para a educação básica com ênfase nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, contribuindo na qualificação dos professores no seu processo cotidiano de ensino.

*Metodologias sugeridas:* Transcrição de Narrativas Orais; Produção de Material Fotográfico, Icnográfico e Pinturas; Construção de Catálogos de Imagens; Confecção de Cartografias; Elaboração de Livros didáticos; Criação de Livros Literários; Construção de Jogos Didáticos; Produção de livros; Produção de Material Didático Diversificado.

Alicerça essa ação didática o Laboratório de Prática Pedagógica e

Produção de Material Didático (LAPRAXIS): criado no interior do OPARÁ<sup>3</sup> para viabilizar um espaço de ensino-pesquisa-aplicação, proporcionando a aplicação das leis 10.639/03, 11.645/08 e 11.947/09 não apenas como disciplinas isoladas, mas, sobretudo, como uma política afirmativa da UNEB, entendendo que a formação permanente e continuada reforça os princípios de uma Educação antirracista, intercultural, diferenciada e contextualizada nos saberes dos Povos e Comunidades Tradicionais, povos indígenas e do Campo. Também busca-se estimular a Produção de Material Didático contextualizado nas Comunidades Indígenas e outros projetos relacionados a educação comunitária.

### **Visitas interculturais**

Na compreensão da pluralidade de povos do norte oeste da Bahia, a participação e conhecimento da diversidade das comunidades indígenas, as visitas pedagógicas, aqui, denominadas, visitas interculturais, carregam o compromisso de qualificar a proposta pedagógica do curso com a ampliação de possibilidades de aprendizagem dos discentes. Configura-se como uma abertura e oferta de tempos de reflexão acerca dos saberes socializados durante o Tempo Universidade, e a transponibilidade destes ao contexto real.

Destarte, é objeto das visitas interculturais:

- (a) Observar da realidade em contextos diversos
- (b) Transpor saberes a situações reais
- (c) Conhecer novas realidades;
- (d) Abrir novos horizontes;
- (e) Estimular o conhecimento cultural;
- (f) Estar aprendiz em um espaço educativo não formal e/ou comunitário;
- (g) Fortalecer os laços da relação discente/docente;
- (h) Promover a interdisciplinaridade;
- (i) Complementar o currículo do curso;
- (j) Desenvolver competências sociais e de trabalho;

3 Centro de Pesquisa em Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação.

*Metodologias sugeridas:* Relatórios; Cadernos de observação; Pesquisa de campo; Entrevistas; Questionários; Registro de imagens; Criação de vídeos; Análise de conteúdo; Pesquisa bibliográfica; Pesquisa de conteúdo; Dinâmica de grupo; História de vida.

### Orientações de Saberes Aplicados

Compreendemos que o conjunto de focos e estratégias relacionados ao processo de ensino-aprendizagem utilizados para mapear e orientar a prática educativa no contexto indígena, a fim de que sejam alcançados os objetivos educacionais previamente enunciados e anunciados durante os momentos de “Socialização de Saberes”. Portanto, propomos orientações que considerem: o pensamento científico, crítico e a criatividade; a resolução de problemas; a comunicação; o autoconhecimento e o cuidado; a autonomia e a determinação; a abertura à diversidade; a responsabilidade e a participação; a empatia e colaboração e o repertório cultural das comunidades.

A participação nos encontros de Orientação Saberes Aplicados tem como foco a reflexão aproximados as práticas de ensino, pesquisa, extensão e estágio, oportunizando crítico reflexivo na constituição como professor-pesquisador. Deve-se então:

- a) aprimorar a capacidade de analisar e interpretar criticamente fatos e ocorrências da realidade, na sua área de conhecimento;
- b) desenvolver as habilidades de expressão escrita na produção de texto científico e acadêmico;
- c) desenvolver habilidades para a utilização de outras formas de expressão através do uso das diversas linguagens traduzidas, dentre os vários. Trabalhos acadêmicos voltadas para as demandas das comunidades.

*Metodologias sugeridas:* Orientações para seminário; Orientações

para prática de estágio; Orientações para pesquisa; Orientações para práticas extensionistas; Orientações para produção de material didático; Minicursos; Seminários temáticos e outras estampas metodológicas.

### Do Tempo Comunidade

Segundo a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 16 DE AGOSTO DE 2023, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior, em seu capítulo II que trata dos princípios da Pedagogia da Alternância, cenário desse projeto, em seu parágrafo único afirma que “as atividades do Tempo Comunidade devem possuir vínculo com o tema gerador, integrador, contextual ou eixo temático por meio de estudos e da vivência cotidiana na família, na comunidade e no trabalho.” E ainda, nos apoiamos nas prescrições das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores Indígenas que dispõe “articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; (DCNEI, 2015, p.1, grifo nosso).

**Figura 03 – Carga Horária do Tempo Comunidade**

ÁREA	Tempo Comunidade - TC
Linguagem e Artes	1.350
Ciências Humanas e Sociais	1.290
Ciências da Natureza e Matemática	1.245

Fonte: Elaboração do autor.

Diante da carga horária direcionada ao Tempo Comunidade – TC, compreendem os momentos de formação, que se dão em outros espaços de construção da identidade docente, para além da universidade: Estudos Comunitários, Estudos Acompanhados, Orientação Intercultural e Visitas Comunitárias.

### Estudos Comunitários

Momentos letivos que acontecerão, prioritariamente, nas escolas indígenas e/ou comunidade, e atenderão os discentes integrantes da Licenciatura Intercultural de Educação Escolar Indígena, visando aproximar e contextualizar os saberes da academia no espaço da cultura local indígena, entrelaçando nessa metodologia à oferta de aulas, oficinas e cursos de formação continuada nas aldeias, com a participação efetiva de lideranças indígenas em parceria. É destacável que essa etapa constitui um momento de **acionamento da autonomia da aprendizagem discente** num movimento que perpassa pela UNIVERSIDADE - DISCENTE – COMUNIDADE. É um momento em que o discente transpõe os saberes apreendidos no Tempo Universidade para o contexto de sua formação crítica, como marca fundamental para o desenvolvimento de um cidadão autônomo, e assim, sujeito emancipado da sua formação.

Esta etapa é caracterizada como o espaço de aprofundamento dos “Saberes Socializados” no Tempo Universidade.

Considerando o aspecto autônomo, reflexivo e crítico do discente da LICEEI, os professores, orientadores e responsáveis pelas ações docentes levam em conta os eixos estabelecidos no projeto político pedagógico do curso e projetam esse circuito como desdobramentos didáticos do Tempo Universidade, assumindo diversas estampas metodológicas:

*Metodologias sugeridas:* Leituras complementares; Sessões de filmes resenhadas; Estudo de caso; Estudo Dirigido; Pesquisas; Entrevistas; Grupos de estudo; Produções de resumos temáticos; Produção de materiais didáticos contextualizados as temáticas do Tempo Comunidade; Planejamento de Prática de Estágio; Planejamento de Oficinas Temáticas; Produção de Trabalho de Conclusão de Curso; Produção de Gêneros Acadêmicos (Resenha, artigos, memoriais, relatórios entre outros); Produção de registro da comunidade com o uso de multimeios; Participação em reuniões do Movimento Indígena e Associações e outras estampas metodológicas

Destacamos que **Estudos Comunitários** são para desenvolvimento de projetos envoltos na prática pedagógica cujo objetivo é promover a integração entre a Universidade e as Comunidades Indígenas, além de proporcionar aos discentes momentos de prática de ensino desde o primeiro semestre letivo,

fortalecendo a sua trajetória emancipatória face ao processo de formação profissional.

### **Estudos Acompanhados**

Os referenciais para a formação de professores indígenas (2002) preconizam a existência de espaços de formação na modalidade da pedagogia da alternância para o favorecimento das dinâmicas das comunidades indígenas, o entendimento de uma formação em serviço, se for o caso, o respeito às especificidades das escolas (calendário, projetos, cumprimento dos dias letivos etc). Nessa perspectiva, o projeto de Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena – LICEEI, apresenta como parte integrante da carga horária da etapa do Tempo Comunidade, os “Estudos Acompanhados” que são constituídos de **atividades diversas contextuais** complementares à carga horária dos componentes curriculares, tendo como foco a **aplicação dos saberes no contexto escolar e intervindo nas demandas das aldeias**.

Metodologicamente, essa etapa será desenvolvida nas comunidades com o **acompanhamento do professor orientador** no momento em que este/esta estiver presente na comunidade e/ou mediante de recursos tecnológicos.

*Metodologias sugeridas:* Produção de Gêneros Acadêmicos; Oficinas de socialização de conhecimentos pedagógicos; Cursos de curta duração; Sessões de debates; Sessões de filmes comentados; Palestras e rodas de conversa; Projetos de intervenção no processo de ensino-aprendizagem; Visitas pedagógicas relatorizadas; Pesquisa comunitária; Produção de registro da comunidade com o uso de multimeios; Supervisão de Estágio; Participação em reuniões do Movimento Indígena e Associações; Minicursos; Formação pedagógica para as comunidades em parceria com os discentes e outras estampas metodológicas no contexto indígena;

Sob a perspectiva avaliativa é importante destacar que a partir destas atividades será demandada um produto-atividade avaliativo, na perspectiva intercultural e por área específica do curso, a ser definido no início de cada semestre durante as reuniões de planejamento dos docentes formadores, e socializados

com os discentes no primeiro módulo/encontro do Tempo Universidade.

### **Orientação Intercultural**

A participação nos encontros de orientação intercultural tem como foco a reflexão acerca do ensino, pesquisa, extensão e estágio, oportunizando uma postura investigativa, no processo de elaboração, execução e avaliação de projetos educativos e investigativos, considerando as singularidades de cada uma das comunidades no contexto dos discentes. Deve-se priorizar, para além desses diálogos, a

- a) a entrega de documentações exigidas para efetivação das práticas de ensino, pesquisa, extensão e estágio, conforme a legislação vigente e as demandas dos espaços campos de atuação;
- b) a elaboração dos projetos de ensino, pesquisa e extensão e estágio e produções como diário de campo, relatórios científicos, memoriais e artigos;
- c) a socialização dos resultados constituídos ao longo das vivências por meio de linguagens expressivas e comunicativas, definidas a cada semestre, entre elas, exposição fotográfica, banners, seminários, rodas de conversa, apresentações artístico-culturais, etc.

*Metodologias sugeridas:* Orientações para seminário; Orientações para prática de estágio; Orientações para pesquisa; Orientações para práticas extensionistas; Orientações para produção de material didático; Minicursos por mediação tecnológica; Grupos de estudo; Seminários temáticos e outras estampas metodológicas.

### **Visitas Comunitárias Orientadas**

As visitas comunitárias orientadas se apresentam como possibilidades de construção e formas de demonstrar e aplicar conceitos diversos no dia a dia, conferindo a importância de aliar a teoria a um contexto real, possibilitando ao processo de ensino e aprendizagem o fortalecimento do aprendizado significativo. No contexto da LICEEI essas visitas são recursos que enriquecem a cons-

trução, relações e aplicação dos conteúdos apreendidos no Tempo Universidade, aprofundados nos Estudos Comunitários, agora, em um contexto de espaços não formais, para possibilitar aos discentes outras formas de conhecer a teoria.

*Metodologias sugeridas:* Relatórios; Cadernos de observação; Pesquisa de campo; Entrevistas; Questionários; Registro de imagens; Criação de vídeos; Análise de conteúdo; Pesquisa bibliográfica; Pesquisa de conteúdo; Dinâmica de grupo; História de vida e outras estampas metodológicas.

### **Saberes Metodológicos e seus resultados**

A incorporação de estratégias pedagógicas dos diferentes campos de conhecimento, a fim de efetuar a indissociabilidade de objetos de aprendizagem e superar o embate entre posições e campos de atuação, é a marca de identidade do movimento metodológico posto em acionamento do currículo do curso da Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena. Para tanto, destacamos que é exigido um trabalho coletivo e interdisciplinar, assumido por professores de disciplinas didático-pedagógicas (que tratam do fenômeno educativo e do ensino nas suas múltiplas dimensões) e por professores de áreas de conhecimento específicas (que tratam do objeto, da natureza e da abordagem da formação específica). Espera-se, igualmente, que os conteúdos da formação específica, que são também conteúdo da prática de ensino e da prática de pesquisa, quando tomados como instrumentos teóricos, busquem “sulear” o olhar, a análise e a intervenção pedagógica na escola.

Nesse sentido, esperamos como resultados:

- Formação do Professor/pesquisador Indígena para atuação nos contextos diversos da Educação Escolar Indígena;
- Desenvolvimento de competências e habilidades para a produção de material de referência para a Educação Escolar Indígena,
- Desenvolvimento de competências e habilidades para a produção de material didático específico e diferenciado;
- Formação do professor pesquisador em diálogo com a Produção Científica no Trabalho de Conclusão de Curso - TCC;

- Qualificação e Habilitação para o uso crítico das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação como espaço de ampliação das orientações as atividades acadêmicas.

- Elaboração de ações educativas contínuas que visem suprir as necessidades que não foram contempladas pelas matrizes teóricas ou necessidades detectadas no decorrer da formação;

Por fim, estes desenhos metodológicos ambicionam que haja um entrelace interdisciplinar entre os componentes no fluxo das etapas de integração de saberes indígenas na universidade e os momentos de socialização de saberes acadêmicos contextualizados às vivências culturais indígenas. Acreditamos que essa proposição de caminhos fortalecerão os diálogos circundantes durante a formação de professores indígenas considerando sempre o movimento Comunidade – Universidade – Comunidade.

## REFERÊNCIAS

BAHIA, Secretaria da Educação – **Programa de formação para o magistério indígena** – Proposta Curricular / Salvador, 2002;

BAHIA, **Secretaria da Educação Relatório de encontro de Formadores**, Salvador, 2005;

BAHIA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena do Estado da Bahia**. 2012;

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Interculturalidade nas práticas escolas indígena e não indígenas**. (In) PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (org). **Povos Indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 43 -72;

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010;

BOAS, Franz. **Antropologia Cultural**. 6.ed. Rio de Janeiro: Jorze Zahar, 2010;

BRASIL, “Lei n. 9.394, de 20 dez. 1996, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. In: **Diário Oficial da União**, Ano CXXXIX, n. 248, de 23 jan. 1996;

BRASIL, Ministério da Educação - **Referenciais para formação de professores indígenas/Secretaria de Educação Fundamental** – Brasília: MEC; SEF, 2002;

BRASIL. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior**. MEC/CNE/CP, 2023;

BRASIL. CNE. **Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena**. 2012;

BRASÍLIA. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT / Organização Internacional do Trabalho** - OIT, 2011;

CAMARGO, Oswaldo de. **A razão da chama: Antologia de poetas negros**

brasileiros. São Paulo: GDR, 1986;

CAMPOS, Marcio D'Olne. A Arte de Sulear-se. In: **Interação Museu-Comunidade pela Educação Ambiental, Manual de apoio a Curso de Extensão Universitária**. Teresa Cristina Scheiner (coord.). Rio de Janeiro: TACNET Cultural/UNI-RIO, 1991. p. 59-61;

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008;

SILVA FILHO, Penildon. **Políticas de ação afirmativa na educação brasileira: estudo de caso do programa de reserva de vagas para ingresso na Universidade Federal da Bahia**. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11855>. Acesso em: 06 de julho de 2020.

# PARTE III

ÁFRICA, AFRODESCENDENTES E RELAÇÕES

ÉTNICO-RACIAIS

Foto: Camilla Brandão

# **Nova História Cultural: Abordagem Interdisciplinar para Compreensão do Espaço Mítico-Sagrado Fonte dos Caboclos, no Estado de Sergipe**

Janaína Souza Silva  
DOI: 10.5281/zenodo.10545092

## **Introdução**

Em termos epistemológicos, a ciência histórica predispõem de uma infinidade de múltiplos desdobramentos, seja em níveis reentrantes ou antagônicos, dando margem a uma série de interpretações. Para compreender os critérios analíticos nos quais este escrito se propõe, será fundamental uma breve explanação das problemáticas para compreensão do sujeito-objeto e sua inserção nas ciências sociais, que aqui será, limitado à ciência histórica e a historiografia, perpassando pela teoria e práxis filosófica com intuito de dispor de uma compreensão analítica concernente a um recorte espaço temporal, recorrendo ao emprego da microescala.

Este recorte espaço temporal, refere-se a redução de análise e observação de uma determinada área, podendo, assim, dispor de uma compreensão pormenorizada, ainda que seja fundamental considerar as estruturas já estabelecidas onde os sujeitos estão inseridos. Este recorte espaço temporal terá como ciência basilar, além da própria história, a Geografia, tendo em vista que será fundamental delimitar em termos horizontais os planos espaciais.

O conceito de paisagem começou a ser empregado pela Geografia, todavia, o paradigma geográfico que melhor esclarece a proposta do artigo será a abordagem da Geografia Humanista que começava despontar durante da década de setenta do século passado, dando ênfase as leituras simbólicas, perceptivas e experienciais dos sujeitos, que por sua vez será fundamental para uma leitura menos determinista, através do interacionismo simbólico, que foi amplamente utilizado pela Nova Escola Cultural e a ampliação dos conceitos de documento historiográfico, diretriz que já vinha sendo elaborada pela Escola dos Annales fundada por Marc Bloch e Lucien Febvre no ano de 1929.

A paisagem a qual este artigo se propõe analisar, com base em fontes

bibliográficas de estudos realizados por outros pesquisadores, é a Fonte dos Caboclos, situada no bairro Manoel Joaquim, no município de Cristinápolis, estado de Sergipe. A Fonte dos Caboclos, trata-se de um patrimônio cultural, material, paisagístico, histórico e arqueológico, tombada no ano de 1997 através do Decreto Nº 16.585/97. Há uma estreita relação entre os moradores do bairro Manoel Joaquim com a Fonte dos Caboclos, sendo considerada pelos mesmos, como um local que promove efeitos de rememoração, devido àquele local ter sido refúgio dos indígenas durante o século XIX. Além da memória, a identidade local também é impactada pela Fonte dos Caboclos, devido aos moradores mais antigos consideram-se descendentes dos indígenas que ali habitaram.

A Fonte dos Caboclos foi utilizada por povos de santo que utilizavam aquele local para realizarem rituais e chamarem as entidades caboclas. Nos anos de 1997 e 1998 iniciou-se um projeto para a implantação de um balneário, que à época foi um grande motivo de preocupação por parte dos moradores, que acreditavam terem sido amaldiçoados, porque os indígenas eram os verdadeiros donos daquelas terras. Até os dias atuais a Fonte tem sido alvo de descaracterização, passando por atividade de limpeza por parte dos moradores que buscam preservar a Fonte dos Caboclos.

Para compreender as relações que ocorrem entre o Poder Público e a comunidade local, será explicitada, ainda que de maneira breve, as distinções entre objeto e coisa, assim como processo de coisificação, com intuito de diferenciar as relações estabelecidas com a Fonte dos Caboclos. A metodologia utilizada para esta produção acadêmica é do tipo qualitativo, sendo respaldada pela pesquisa bibliográfica.

## **Nova história Cultural: ampliação de documento historiográfico e suas interdisciplinaridades**

A definição do conceito de história trata-se de um empreendimento demasiadamente complexo, devido a suas nuances e desdobramentos teóricos e metodológicos, que resultam em empregos dissemelhantes. Epistemologicamente falando, o termo história é oriundo do grego antigo, derivando de uma raiz

indo-europeia, dando origem ao sânscrito *vettas* – testemunha (LE GOFF, 2013). Considerando este emprego terminológico, a história é posicionada entre temporalidades ambíguas, ao reconectar o presente com o passado. Mas até que ponto este passado pode ser acessado de maneira linear e reconstrucionista como pressupõe os expoentes da Escola Metódica do século XIX? Marc Bloch era resistente à concepção de que o passado poderia ser objeto de estudo da ciência, propondo uma redefinição conceitual ao compreendê-la como a “ciência dos homens no tempo”, desvencilhando-se de axiomas interpretativos (BLOCH, 2002, p. 67).

Na década de sessenta a história passa por uma série de formulações e reformulações, adquirindo um caráter híbrido, ficando conhecida como paradigma da História Social, sendo profundamente influenciada pelo marxismo ao alavancar análises de cunho mais econômico que político (CARDOSO; VAINFAS, 2012). Já nos anos oitenta essa hibridização histórica se intensifica devido a sua aproximação com a antropologia, denominada de Nova História Cultural. Os embates anteriores entre os que almejavam uma leitura indutiva, determinista e objetiva das fontes históricas com os que consideravam a existência da atuação do subjetivismo privilegiando o discurso à “moda nietzscheviana” pelo viés da perspectiva, centrava-se agora na busca do equilíbrio entre a consciência do sujeito fenomenológico enquanto agente ativo e a estrutura social enquanto agente determinante, sendo mediados pelo interacionismo simbólico (CARDOSO; VAINFAS, 2012; CERTEAU, 1982).

Em termos gerais compreende-se por interacionismo simbólico uma escola de pensamento social que começa a despontar por volta do século XIX, tendo como principal expoente o americano George Herbert Mead (1863-1931). Essa tomada social, de influência filosófica, pressupõe uma relação dialética entre sujeito e objeto mediante um processo de diálogo social e simbólico, sendo o sujeito um agente ativo na sociedade durante a construção e reconstrução de suas constituintes significativas, ocasionando comportamentos distintos, sem desconsiderar o papel ativo da estrutura cultural e social (CARVALHO; BORGES; RÊGO, 2010; CARDOSO; VAINFAS, 2012). Conforme a análise de Blumer (1969) o Interacionismo simbólico respalda-se em três premissas básicas,

que aqui é necessário serem pontuadas, para entendimento dessa abordagem social para os historiadores da Nova História Cultural, favorecendo a redução de análise da escala historiográfica. A primeira premissa consiste na relação de significado entre o sujeito e o mundo, sendo passível de atribuição de significação qualquer objeto que faça parte do universo no qual este sujeito está inserido. A essa segunda premissa cabe a noção de documento/monumento já instituída por Jacques Le Goff ao considerar os monumentos materiais de memória.

O monumento tem como características o ligar-se ao poder da perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado a memória coletiva) e o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos [...] o novo documento, alargado para além dos textos tradicionais, transformado – sempre que a história quantitativa é possível e pertinente – em dado deve ser tratado como documento/monumento. De onde a urgência de elaborar uma nova erudição capaz de transferir este documento/monumento do campo da memória para a ciência histórica (LE GOFF, 2013, p. 486-498).

A segunda premissa entende que todo processo de significação ocorre mediante uma interação entre sujeito, objeto e demais sujeitos, podendo ser ressignificado; a terceira premissa trata-se de uma reafirmação da segunda ao considerar a reformulação dos significados mediante a um processo interpretativo contínuo (BLUMER, 1969).

Para a Nova História Cultural esta abordagem é capaz de ultrapassar os binômios instituídos pelas ciências humanas e sociais, que outrora provocavam um desequilíbrio epistêmico e prático. Além disso, ao considerar os objetos passíveis de interpretação e significação, a sobreposição da análise dos documentos escritos em detrimento de outros elementos que constituem o espaço social é repensada, vindo a abranger o que se compreende por documento histórico (CARLAN, 2008).

O estudo da cultura passa a obter interfaces dinâmicas, sob um pano de fundo dialógico entre as “estruturas e representações” (CARDOSO; VAINFAS, 2012). Por conseguinte, a história e o fazer história trata-se de um caminho cheio de meandros, demasiadamente complexos, desembocando

em uma infinidade de posturas e compreensões, destarte, a história trata-se, então, de uma ciência constituída de interpretação e não de axiomas, aproximando-se daquilo que Heidegger denominou de Ser, que aqui será tratado como “Ser anterior a qualquer determinação”. (BARRETO, 2008, p.01)

Essa renovação paradigmática iniciada por volta dos anos setenta impactou o campo de observação historiográfica. A busca por análises e explicações deterministas, baseadas na análise de sistemas sociais, não seriam suficientes para explicar as particularidades, resultando em quadros cronológicos de larga escala, que recaiam sempre em pressuposições gerais, além de inibir a agência humana e sua cognoscibilidade. Contudo, não houve uma boa receptividade por parte dos historiadores tradicionais, que estavam embevecidos pela ânsia de buscas mais generalizantes (VIEIRA, 2011).

Apesar da não aceitabilidade por essa postura epistemológica de análise, os historiadores italianos foram os primeiros a se aventurarem por essa via contrária. Dentro da conjuntura da micro história, os historiadores formularam análises heterogêneas, mediados por “intenções e procedimentos diferentes” (REVEL, 1998, p. 20). Essa redução de escala permitiria, desta maneira, entrever formas de representação de maneira mais particular, indo, em contrapartida, a uma visão já aceita, consolidada e deveras reafirmada, pautada, preferencialmente, em documentos oficiais que valorizam uma única perspectiva historiográfica (REVEL, 1998).

A postura crítica possibilitada pela micro análise opta pela “recusa de uma história social dominante” (PRECIOSO, 2019, p.133). Ainda que não possuísse um corpus teórico e metodológico sui generis, as posturas dos historiadores italianos, apesar de obterem um caráter heterogêneo, rejeitaram categoricamente explicações anteriores que se respaldavam nos modelos explicativos estrutural-funcionalista. Ao privilegiar formulações analíticas em níveis redutivos de escala, fica inteligível as discrepâncias em termos exógenos e endógenos dos sistemas sociais, contudo, isso só se evidencia em análises de uma fração menor. Com a expansão da escala de observação, tais discrepâncias tornam-se por vezes, imperceptíveis, tendo em vista que os agentes dos mais variados grupos não fazem parte dessa construção narrativa.

Conforme Revel (1998, p. 1998)

[...] não basta que o historiador retome a linguagem, atores que estuda, mas que faça dela o indício de um trabalho ao mesmo tempo mais amplo e mais profundo: o de construção de identidade, plurais e plásticas que se opera por meio de uma rede cerrada de relações de concorrência, de solidariedade, de aliança etc.). A complexidade das operações de análise requeridas por esse tipo de abordagem impõe um encolhimento do campo de observação.

O anseio por uma história total estava pautada em alguns princípios básicos (REVEL, 1998):

- 1. Postura analítica de viés cartesiano;**
- 2. Análise de conjuntura social, através de seus subsistemas;**
- 3. Descrições estatísticas;**
- 4. Realismo Histórico.**

A micro história busca retomar o vivido, considerando as experiências pessoais, a partir de um interesse mais aguçado pela cultura, que vinha sendo colocada em último plano, em detrimento de assuntos políticos e econômicos. A cultura passou a ter caráter valorativo, em um processo dialético. Há uma busca incessante para compreender uma história mais real, por meio de elementos cotidianos. Os atores sociais fariam história e não estariam a mercê unicamente do percurso do tempo e de fatores exógenos (CARDOSO; FLAMARION, 2012; REVEL, 1998; PRECIOSO, 2019).

Alguns dos conceitos abordados até aqui são fundamentais para compreensão daquilo que se propõe: uma abordagem historiográfica transdisciplinar, para análise de um contexto espaço-temporal específico e sua relação com as narrativas de sujeitos específicos, inseridos em uma estrutura social, cultural e histórica específica que delineará uma dialética interacional. Destarte, será fundamental esclarecer o objeto de estudo e sua área de abrangência.

## Fonte dos Caboclos: lugar de memórias e símbolos

No ano de 1666, nas proximidades do Rio Real, no estado de Sergipe, foi fundado o Aldeamento de Geru, cujo objetivo era reunir indígenas da etnia kiriri, contudo, durante a primeira metade do século XIX, o desejo pela posse de terras, de caráter público ou privado, ocasionou a extinção do Aldeamento de Geru (SANTANA, 2011; DANTAS, 1973). As relações entre indígenas e fazendeiros eram delineadas por conflitos intensos, piorando drasticamente quando o aldeamento no ano de 1858 tornou-se Vila Tomar de Geru, o que aumentou demograficamente a presença de brancos naquelas terras, que conforme o regulamento, deveriam pagar aos indígenas para utilização de suas terras, pagamento que por vezes não era efetuado, tornando a situação ainda mais crítica (SANTANA, 2011).

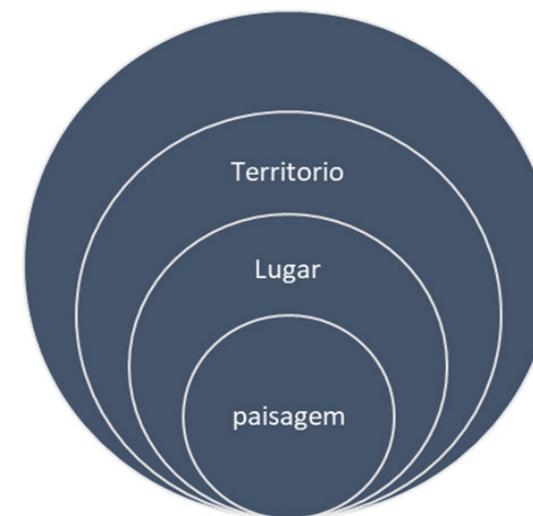
Como resultado desses conflitos na Vila Tomar do Geru, os indígenas deslocaram-se para uma área de mata fechada, que passou a denominar-se de Chapada dos Índios, servindo de refúgio para indígenas, sem, contudo, desistirem de recuperar suas antigas terras, algo que se impossibilitou, devido à negação das autoridades da existência de indígenas, argumento amplamente utilizado para usurpação de terras. Em 1851 o Presidente da Província alegou não haver mais índios (SANTANA, 2011).

Por muito tempo a Chapada dos Índios permaneceu distante do elemento branco, todavia, em meio às resistências indígenas e conflitos com colonos, aos poucos a presença de brancos intensificou-se na Chapada dos Índios, sendo oficialmente considerada uma vila em 1882, passando a chamar-se de Vila Cristina, e posteriormente no ano de 1944 foi oficialmente chamada de Cristinápolis, já elevada à categoria de município (CARVALHO; PINHEIRO, 2008; SANTANA, 2011).

Essa breve contextualização torna-se pertinente por constatar a presença de diversos elementos que precisam ser considerados pela historiografia, que por sua vez irão esclarecer as abordagens teórico-metodológicas nas quais esta produção está embasada. Por considerar pertinente, diante da quantidade de elementos que aqui se fazem explícitos, é necessário a redução da escala de

análise e observação, para alcance de aspectos específicos e implícitos que, por sua vez, carecem de uma atenção maior. Sendo assim, uma vez contextualizada, ainda que brevemente, o contexto espacial (Cristinápolis), será necessário a redução dessa escala em recortes geográficos. Em termos geográficos entende-se o município de Cristinápolis por território, o bairro Manoel Joaquim por lugar e a Fonte dos Caboclos por Paisagem.

**Figura 01:** Recorte espacial para compreensão de microescala.



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O bairro Manoel Joaquim situa-se no município de Cristinápolis, no estado de Sergipe, onde está localizada a Fonte dos Caboclos, objeto do estudo em questão. A Fonte dos Caboclos trata-se de uma nascente natural “inserida numa área de proteção ambiental – Fragmentos de Mata Atlântica – sob inspeção do IBAMA” (CARVALHO; PINHEIRO, 2008, p. 34). Os estudos apontados por Carvalho e Pinheiro (2008) demonstraram que a Fonte dos Caboclos trata-se de um espaço sagrado-mitológico, fato evidenciado pela narrativa dos habitantes mais antigos do bairro Manoel Joaquim, que se consideram descendentes dos indígenas que ali habitavam, exaltando a figura do caboclo, enquanto espíritos dos indígenas que habitam a Fonte, sendo assim, passível de

preservação por evocar sentimentos de rememoração, dos quais os documentos oficiais não alcançam. Além de ser um local onde ocorre rituais de candomblé e ritual do Toré pelos indígenas Kiriris (CARVALHO; PINHEIRO, 2008).

Como aponta Pollak (1989) a memória coletiva pode ser estruturada por diferentes vieses, neste caso, será necessário um cruzamento de dados sobre a percepção acerca da Fonte dos Caboclos por tratar-se de um lugar de memória, compreendido como documento/monumento, que dialoga com a identidade de um grupo social específico, com os documentos oficiais com objetivo de dar “vozes aos que foram silenciados”, (CARVALHO; PINHEIRO, 2008, p. 46, POLLAK, 1989; LE GOFF, 2013).

Raros estudos foram feitos a respeito da relação dos moradores de Cristinápolis com os elementos indígenas fortemente presentes no município, o que demonstra um enquadramento da memória, ao privilegiar os documentos oficiais, em detrimento da tradição oral, que dá vazão às memórias subterrâneas. A história oral, empregada como método e fonte historiográfica, privilegia a narrativa de culturas minoritárias, o que corresponde a uma percepção multifacetada, podendo ser interpretada sob ângulos distintos (ROBSAWN, 1997).

Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à “memória oficial”, no caso a memória nacional (POLLAK, 1989, p. 04).

A Fonte dos Caboclos será aqui compreendida como uma paisagem, terminologia amplamente estudada pela Geografia Tradicional sob a perspectiva determinista, porém, aqui será abordado sob a ótica da Geografia Humana, que por sua vez estará fundamentada em proposições fenomenológicas, que servirão de embasamento para exceder uma abordagem materialista para emaranhar-se na busca do significado e de que forma tais significados delineiam a identidade cultural e moldam o cotidiano das pessoas, podendo ser compreendida pela apreensibilidade dos sujeitos (RIBEIRO, 2007; FERREIRA, 2017; BISINELLA 2012).

Com base na fenomenologia de M. Merleau-Ponty e Martin Heidegger, sugere-se uma compreensão holística do homem, visando compreender o Ser como um organismo-vivo possuidor de uma experiência intencional capaz de emprestar “valor e significado sensíveis ao ambiente que habita” (LENCASTRE, s.a., p.02). Indo contra as premissas tradicionais das ciências humanas e naturais que entendia a subdivisão do homem para sua compreensão, o autor propõe uma dialética entre a cultura e a natureza, tendo como eixo central a subjetivação intencionalizada e temporal. (LENCASTRE, s.a.; DEUS, 2007; STEIL; CARVALHO, 2012).

A aplicação deste método de análise na história é pertinente, pois ao reduzir a escala de observação para compreensão de um grupo em específico, é comum lidar com a manifestação de caracteres simbólicos, principalmente no que se refere à narrativa oral. (CARVALHO; PINHEIRO, 2008)

No ano de 1970 o bairro Manoel Joaquim passava por uma série de conflitos sociais e pessoais, que iam desde atos de violência, a brigas e separação de casais, a explicação dada à época pelos moradores mais velhos era que a motivação disso era devido a maldição dos espíritos dos índios que ainda estavam presentes ali (CARVALHO; PINHEIRO, 2008). Essa maldição só seria quebrada quando os índios fossem reconhecidos como os verdadeiros donos da terra, diante disso, foi erigido uma estátua que possuía a forma de um índio cacique, sendo construída com o barranco da própria Fonte dos Caboclos, no centro da praça da bandeira, reunindo muitos moradores que festejavam com fogos e devoções a estátua que seria responsável pela quebra da maldição. Contudo, segundo Carvalho e Pinheiro (2008) na mesma noite a estátua foi destruída por uma família rival, que:

[...] Segundo pessoas mais idosas do município, o agressor contraiu para si a maldição lançada pelos índios, as desgraças que aconteceram com os seus familiares foram em consequência do vandalismo praticado, pois três ou quatro filhos deste indivíduo foram assassinados com requintes de crueldade. (CARVALHO; PINHEIRO, 2008, p. 51)

**Figura 2:** Estátua de indígena cacique inaugurado em 1977 na Praça da Bandeira em Cristinápolis/Se.



**Fonte:** Foto retirada da monografia de Dulcinete Monteiro Andrade Carvalho e Solange da Gama Pinheiro, publicada em 2008, proveniente do arquivo pessoal de Joaneliton Céó Reis.

### **Fenomenologia Arqueológica Da Sacralidade: História e Filosofia Como Proposta de Interpretação da Experiência Religiosa**

Uma vez traçada e elucidada, ainda que de maneira concisa, o campo de análise ao qual este artigo se dispõe, evidenciando a presença de um caráter fortemente simbólico, mediado pela tradição oral encadeada a uma construto material, na produção histórica de um fluxo de significados, será fundamental em termos práticos e analíticos o esclarecimento da abordagem histórico-filosófica aqui utilizada.

A Fenomenologia da Religião refere-se a uma abordagem histórico-filosófica que tem por objetivo “escavar” as experiências humanas para compreender o desenvolvimento dos “fenômenos culturais”. A Fenomenologia Arqueológica do Sacro trata-se de uma perspectiva desenvolvida por Angela Ales Bello, no campo da Fenomenologia da Religião, possuindo suas bases centrais da fenomenologia transcendental proposta por Edmund Husserl durante o século XX (BARREIRA; MASSIMI, 2005; GONÇALVES; FERNANDES, 2020, p. 03).

Esta perspectiva fenomenológica privilegia a abordagem dialógica entre a

transcendentalidade e a corporeidade, formulando uma linha de encontro entre as abordagens idealistas e realistas na compreensão do sujeito-objeto. O egresso para resolução desta problemática encontra-se no cogito, estando presente na consciência, que por sua vez trata-se de um empreendimento dialético, sendo lançado a algo externo, ou seja, toda consciência, é consciência de algo (Husserl, 2008). Se tratando dos fatos, estes não deveriam ser compreendidos à luz da objetividade pura, tampouco de uma resolução unicamente mental, tratando-se de atos que se constituem no campo da objetivação, perpassando pela subjetividade. (BARREIRA; MASSIMI, 2005). Considerando a Fonte dos Caboclos como um fenômeno concreto constituído historicamente de significado, delineando a estrutura identitária de um povo, lida-se com um processo de objetivação mediado pela subjetividade, ao reportar-se a ação valorativa de um sujeito para com um objeto. O interesse do sujeito atuante por determinado objeto, a escolha de certa orientação à investigação, entre tantos outros fatores, passam necessariamente por atuações subjetivas várias, dentre as quais o desejo e os valores, sejam lá que desejo e que valores forem [...] (MASSIMI; BARREIRA, 2005, p.05).

A abordagem transcendental concentra-se, desta forma, na compreensão dos sentidos atribuídos àquilo que se revela (fenômeno) ao sujeito (MASSIMI; BARREIRA, 2005; TILLEY, 2014; RIBEIRO, 2007; FERREIRA, 2017).

**Figura 3:** Relação entre os aspectos objetivos e subjetivos que interferem na paisagem, intermediado pelos sentidos.



**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

É importante esclarecer que a atribuição de significado refere-se a um processo contínuo, sendo reformulado ao longo do tempo e adquirindo

nossas feições conforme as narrativas, moldando constantemente a cultura.

Assim sendo, a voz pronunciada na narrativa é fruto de um conjunto de elementos corpóreos vivificados, que estão unidos à sua própria significação. Exemplo disso vê-se quando, em uma narrativa, o tom da oralidade se alterna conforme o significado dos acontecimentos narrados. A própria feição dos narradores e ouvintes das narrativas varia conforme falam, escutam, compreendem e interpretam o que está sendo narrado. Emergem as reações gestuais, que são efetivos canais dessa experiência do encontro do ser humano com o sacro, e, também, sinais manifestam-se nos objetos sagrados[...] (GONÇALVES; FERNANDES, 2020, p.04).

Pierre Nora (1993, p. 07) utiliza o termo metafórico “aceleração da história” como crítica para uma “oscilação cada vez mais rápida de um passado definitivamente morto [...]”. Esta crítica está fundamentada na noção do que aqui, chamar-se-á de história tradição, uma história imutável, passível de morte, sedimentada no costume, seria o “signo terminado” (PIERRE NORA, 1993, p. 7). Ainda segundo Pierre Nora (1993, p. 21) os lugares de memória distinguem-se entre “os simples e ambíguos, naturais e artificiais”. Baseando-se nesta categorização, a Fonte dos Caboclos enquadra-se como um local de memória natural. O autor, ainda, aponta que mesmo um lugar com característica unicamente material, só se configura como local de memória se estiver provido de elementos simbólicos, mediados pela imaginação.

Esse deslocamento dos sentidos da tradição e a crescente racionalização da vida cotidiana foram percebidos como um problema ontológico pela teoria social e transformaram-se numa reflexão central sobre as formas de reprodução social em contextos de vida marcados pela diminuição da força das tradições. Esses lugares [...] cuja materialidade se torna visível nas diferentes configurações urbanas, se erguem em espaços fluidos e cambiantes, num dissonante arranjo de escalas entrecortadas: nação, região, cidade, bairro, praças, ruas, becos, monumentos (LEITE, 2004, p. 39).

Os sentidos são dados por meio da percepção e orientados pela intuição que se refere ao ato de contemplação e o experienciamento do mundo exterior. A multiplicidade dos sentidos atribuídos às paisagens ou

lugares variam conforme as vivências e experiências dos indivíduos ou grupos sociais. M. Merleau-Ponty sugere que é necessário retornar ao mundo vivido que está além do mundo objetivo para reencontrar os fenômenos. (MERLEAU-PONTY,1999; FERREIRA,2017). Tendo como base a filosofia merleau-pontiana pode-se compreender as paisagens através da estruturação das ideias e de existências inseparáveis. Merleau-Ponty (1999) afirma que para compreender o objeto não se deve sujeitá-lo ao “retorno de uma razão universal”, mas entender sua constituição operacional em uma ação participante.

A Fonte dos Caboclos foi tombada como patrimônio no ano de 1997 devido ao seu caráter histórico, cultural, paisagístico e arqueológico, através do Decreto Nº 16.585/97, sendo inscrita no Livro de Tombo Nº 01. Conforme o Art. 216 da Constituição Federal de 1988, define patrimônio cultural os bens de natureza material ou imaterial vinculados a memória de grupos culturais associados a identidade cultural, incluindo:

I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (Art. 216, Constituição Federal, 1988).

Conforme apontam Carvalho e Pinheiro (2008) o patrimônio em questão vem passando por um processo de descaracterização ambiental, devido à construção de um balneário à época, além de ser alvo de ações antrópicas negativas através da poluição de suas margens e de suas águas. Esse tipo de ação tem sido motivo de preocupação para os habitantes do bairro Manoel Joaquim, principalmente para os moradores mais antigos que se reconhecem como descendentes dos indígenas que ali habitavam. Além disso, o local tem sido espaço para realização de ritos sagrados para religiões de matriz africana – candomblé.

A Fonte é importante, é onde eu faço obrigação todos os anos. Os cabocos é quem manda eu fazer as obrigações lá. Eles acham que aquilo dali não pode acabar, tem que ir para frente, que é obrigação de todos os encantados, todos espíritos de luz,

todos os cabocos, faz parte daquela Fonte, que quando eles vêm no Xangô eles marcam para fazer obrigação lá, é porque eles são os donos das matas (...) aquilo ali não podia sê bulido (...)<sup>1</sup>.

Os indígenas de Mirandela, no estado da Bahia, reconhecem a Fonte dos Caboclos enquanto um espaço sagrado, demonstrando um retorno a uma memória ancestral, ainda que as relações entre o espaço sagrado adquiram movimentos dinâmicos, entende-se aqui a cultura e tradição enquanto um elemento aberto (CARVALHO; PINHEIRO, 2008).

A construção do Balneário Fonte dos Caboclos vem intensificando desde o ano de 1997 a circulação de pessoas, o que tem gerado impactos negativos na Fonte dos Caboclos. Estes impactos precisam ser considerados não apenas no âmbito cultural e histórico, tendo em vista que existe um impacto ambiental considerável à Fonte e ao seu entorno. Como dito anteriormente, este artigo propõe uma abordagem interdisciplinar, respaldado pelo próprio campo historiográfico, diante disso, os efeitos negativos causados na Fonte e ao seu entorno impactam diretamente os moradores do bairro Manoel Joaquim, promovendo uma série de sentimentos negativos.

Com relação aos rituais de matriz africana que ocorrem no local e os povos indígenas que se deslocam de Mirandela/BA, para rememorar lembranças de seus antepassados, os impactos ambientais são ainda mais danosos, tendo em vista que a percepção que os povos tradicionais tem do meio ambiente é distinta da visão colonizada e mercantilista que se tem atualmente. Lida-se, então, com duas vertentes que serão melhor delineadas a partir de agora.

Os povos indígenas definem seus territórios com base em uma razão histórica. Essa razão histórica está calcada numa perspectiva circular e ancestral, definindo os elementos naturais que compõem um espaço enquanto coisas. Nesta visão limitar-se-á a perspectiva heideggeriana, aprofundada por Ingold (2012), considerando um processo de coisificação, contrastando com a perspectiva instrumental do Estado que se detém em um padrão hilemórfico, objetificando qualquer e todo tipo de matéria existente (INGOLD, 2012). Esta

1 Trecho da entrevista concedida às pesquisadoras Carvalho e Oliveira (2008) ao morador Zé de Carrulinda, Pai de Santo de religião afro-brasileira.

“retirada dos processos vitais das coisas” é o que permite a objetificação de tudo, desconsiderando as modulações da vida e da materialidade circundante. Conforme aponta Ingold (2012, p. 29):

O objeto coloca-se diante de nós como um fato consumado, oferecendo para nossa inspeção suas superfícies externas e congeladas [...] A coisa, por sua vez, é um “acontecer”, ou melhor, um lugar onde vários aconteceres se entrelaçam. Observar uma coisa não é ser trancado do lado de fora, mas ser convidado para a reunião.

E onde está a História? Esta pergunta representa uma problemática desde a perspectiva positivista da Escola Metódica do século XIX e início do século XX e vem se seguindo até os dias atuais: a História pretendida aqui trata-se de uma coisa, porque se refere a um acontecer contínuo, podendo ser observado nas fontes escritas, orais, materiais, representações culturais; é aderir a uma compreensão da existência de múltiplas narrativas, devido a isso, a Escola Metódica falhou ao buscar reescrever um passado pautado unicamente em documentos oficiais, em detrimento das narrativas orais dos ditos grupos subterrâneos, conforme aponta Pollak. (1989)

A Fonte dos Caboclos continua sendo uma paisagem material entrelaçada a um simbolismo latente, impactando os moradores do município de Cristinópolis, especificamente os moradores do bairro Manoel Joaquim, onde a Fonte está inserida. Poucos estudos têm sido feitos desde a construção do Balneário Fonte dos Caboclos entre os anos de 1997/98, apesar de tratar-se de um patrimônio tombado pelo Decreto nº 16.585, de 14 de julho de 1997 (CARVALHO; PINHEIRO, 2008).

Diante dos elementos aqui dispostos, considera-se que a Fonte dos Caboclos trata-se uma paisagem histórico/cultural que impacta diretamente a identidade dos habitantes de Cristinópolis / Se, sendo descaracterizada por quem desconhece a importância da paisagem enquanto algo sagrado. Isso ocorre devido à falta de fiscalização do monumento, sendo um feito realizado por vontade própria pelos moradores, com intuito de revitalizar a Fonte, mediante a atividades voluntárias de limpeza, o que demonstra a importância histórica, cultural e simbólica do patrimônio, carecendo de estudos mais aprofundados.

## Considerações Finais

Não será permitido, por questões óbvias, fazer um delineamento mais aprofundado dos pontos aqui abordados. Cada uma dessas abordagens históricas, dispõem de uma vasta produção acadêmica de inúmeros autores, cada um com suas particularidades. Além disso, os outros posicionamentos científicos abordados aqui são demasiadamente complexos, para serem ampliados nesta produção.

Supõe-se que os argumentos aqui propostos esclareceram, ainda que de maneira concisa, a importância das transformações promovidas pelas abordagens na Nova História Cultural. Partindo da suposição de que os argumentos aqui dispostos tornaram-se claros para entendimento da proposta em questão, é possível afirmar, com base em leituras bibliográficas, que a Fonte dos Caboclos trata-se de um local considerado sagrado para a comunidade local do bairro Manoel Joaquim, alargando-se para todo o município de Cristinápolis, constituindo-se como um monumento tombado através do “Decreto nº 16.585, de 14 de julho 1997”.

A Fonte dos Caboclos é observada aqui enquanto um documento material, passível de análise histórica, contemplando a concepção de documento/monumento configurada por Jacques Le Goff (2013). A despeito dos documentos escritos e sua importância, é fundamental privilegiar a tradição oral enquanto método historiográfico para compreensão do passado, através das narrativas de grupos minoritários, que por vezes foram silenciados pela produção da historiográfica nacional, privilegiando apenas uma percepção ou uma memória única e progressista, indo de encontro a outras visões de padrão circular.

A Fonte dos Caboclos passa a ser aqui compreendida enquanto uma paisagem cultural, simbólica e histórica, dando vazão a multiplicidade de percepções referentes a Fonte, privilegiando uma abordagem fenomenológica e interacionista, evitando a concepção de signo terminado, compreendido por Nora (1993), sendo a história um movimento contínuo e fluido, podendo ser percebida por diversos olhares.

Ao tratar a história enquanto um signo terminado recai-se na concepção

de objetificação abordada por Ingold (2012), onde os materiais se tornam elementos determinados, finalizados em si, a despeito disso, entende-se que o ideal seria compreender, ainda segundo o autor, os materiais enquanto coisas, repleta de movimentos e fluxos. Essa concepção é privilegiada pela Nova História Cultural, que compreende a multiplicidade dos olhares, das narrativas, e evita um padrão historicista e positivista, que “encerraria” a história nela mesmo. Entende-se, então, que a história é uma ciência do presente, que busca compreender o passado, neste sentido, o padrão analítico não se faz mediante uma postura linear, mas circular, onde passado e presente confundem-se e confrontam-se através da multiplicidade de narrativas.

A Fonte dos Caboclos enquadra-se enquanto um lugar de memória, um presente que retorna para o passado, intermediando as mais diversas relações, em nome de uma razão histórica. A construção do Balneário Fonte dos Caboclos, entre os anos de 1997 e 1998, contrasta com essa razão histórica, em nome de uma razão instrumental por parte do Estado, que desconsidera os elementos sagrados da Fonte, transformando-a em um espaço “familiar”, mas que tem sido alvo de descaracterização, poluição das margens e das águas, gerando a preocupação da população local, principalmente aos habitantes mais velhos, que se consideram descendentes dos indígenas que ali habitaram.

A Fonte dos Caboclos deve ser preservada, devido a sua importância simbólica e identitária para a comunidade local, em nome de uma razão histórica, que fortalece o sentimento de pertencimento local e da memória dos atores sociais que permanece firme através do tempo, além de ser um local sagrado pelos povos indígenas de Mirandela/BA e os povos de santo do local que fazem seus rituais na Fonte, com intuito de entrar em contato com seus ancestrais, que ali habitavam.

## REFERÊNCIAS

BARREIRA, C, R. MASSIMI, M. **Arqueologia Fenomenológica das Culturas**. Revista Online Estação Científica, 2005. Disponível em: < <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:n1AOIkk0QskJ:https://portal.estacio.br/media/4397/1-arqueologi-fenomenologica-culturas.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>;

BARRETO, J, V. **O Ser Dos Entes Que Vêm Ao Encontro No Mundo Circundante: Uma Análise Do Parágrafo 15 De Ser E Tempo De Martin Heidegger**. Existência e Arte”- Revista Eletrônica do Grupo PET - Ciências Humanas, Estética e Artes da Universidade Federal de São João Del-Rei – Ano IV - Número IV – janeiro a dezembro de 2008. Disponível em: < [https://ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/existenciaearte/Edicoes/4\\_Edicao/jupyra\\_artigo\\_corrigido\\_.pdf](https://ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/existenciaearte/Edicoes/4_Edicao/jupyra_artigo_corrigido_.pdf)>;

BISINELLA, C.A.D.R. **Por uma arqueologia fenomenológica: Experiências múltiplas em um lugar (sítio Ari Duarte I, Pinhal da Serra/RS)**. Porto Alegre, 2012. 252 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pós-Graduação em História, área de Concentração: História das Sociedades Ibéricas e Americanas, PUCRS, 2012;

BLOCH, M. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador**. Jorge Zahar Editor Ltda: 2002;

BLUMER, H. **A Natureza do Interacionismo Simbólico**. Barcelona: Hora, 1969. Disponível em: < [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1075930/mod\\_resource/content/1/Interacionismo%20Simb%3%B3lico%20-%20H%20Blumer%20%281%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1075930/mod_resource/content/1/Interacionismo%20Simb%3%B3lico%20-%20H%20Blumer%20%281%29.pdf)>;

CARDOSO, C, F; VAINFAS, R. **Novos Domínios da História**. Elsevier editora Ltda: 2012;

CARLAN, C, U. **Documento / Monumento: Os Tipos Materiais Produzidos Pela História Científica**. Barbarói. Santa Cruz do Sul, n. 29, jul./dez. 2008. Disponível em: < <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:uHxUkqGbOrcJ:https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/457/616+&cd=11&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>;

CARVALHO, V, D; BORGES, L, O; RÊGO, D,P. **Interacionismo simbólico: origens, pressupostos e contribuições aos estudos em Psicologia Social**. Rev.: Psicol. cienc. prof. v.30 n.1 Brasília, mar. 2010. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/pcp/a/ZgdyzXsWdB5Rb3S5P98yPf/abstract/?lang=pt>>;

CERTEAU, M. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982;

DANTAS, B, G. **A Missão Indígena no Geru**. Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe. Nº 28, 1979-1982. Disponível em: <<https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/missao-indigena-no-geru>>;

DEUS, E.D. **Antropologia e ambiente entre transgressões e sínteses**. Brasília, 2017. 111 f. Dissertação - Universidade de Brasília - Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Antropologia, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. UnB, 2017. Disponível em: < [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:\\_MMpp1zo5FAJ:dan.unb.br/images/doc/Dissertacao\\_225.pdf+&cd=7&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:_MMpp1zo5FAJ:dan.unb.br/images/doc/Dissertacao_225.pdf+&cd=7&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)>;

DURCINETE, M, A, C; PINHEIRO, S, G. **Patrimônio esquecido, Patrimônio Perdido Fonte dos caboclos Identidade Indígena do povo da Chapada (Cristinápolis-SE)**. 122f. Monografia (especialização) - Faculdade Atlântico. Aracaju, 2008;

FERREIRA, R. B. **Fenomenologia da Paisagem: Prolegômenos de uma Geografia das Essências**. Rev. Nufen: Phenom. Interd. Belém, maio/agosto, 2017. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:iDRDyVP6u8J:pepsic.bvsalud.org/scielo.php%3Fscript%3Dsci\\_arttext%26pid%3DS2175-25912017000200005+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:iDRDyVP6u8J:pepsic.bvsalud.org/scielo.php%3Fscript%3Dsci_arttext%26pid%3DS2175-25912017000200005+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)>;

GONÇALVES, P, S; FERNANDES, M, L. **Fenomenologia da religião: teoria e aplicação**. Revista Reflexão, vol. 45, e204953, 2020. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5765/576563439001/html/index.html>>

HOBSBAWN, E. Sobre História. Editora Schwarcz S.A, 1997;

HUSSERL, E. **A Ideia de Fenomenologia**. Edições 70: 2008;

INGOLD, T. **Trazendo as Coisas de Volta a Vida: emaranhados criativos num mundo de materiais**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun.2012. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/ha/a/JRMDwSmzv4Cm9m9fTbLSBMs/?format=pdf&lang=pt>>;

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas. SP: editora da Unicamp, 2013;

LEITE, G, P. **Contra-Usos da Cidade: lugares e espaço público na experiência urbana contemporânea**. Aracaju, SE: editora UFS, 2004;

LENCASTRE, M.P.A. **Fenomenologia Biológica, Conhecimento e Linguagem: o contributo de Tim Ingold para uma Ecologia Sensível**. Trabalhos de Etnologia e Antropologia. Disponível em em:<[https://www.researchgate.net/publication/303237693\\_Fenomenologia\\_biologica\\_Conhecimento\\_e\\_Linguagem\\_O\\_Contributo\\_de\\_Tim\\_Ingold\\_para\\_uma\\_Ecologia\\_Sensivel](https://www.researchgate.net/publication/303237693_Fenomenologia_biologica_Conhecimento_e_Linguagem_O_Contributo_de_Tim_Ingold_para_uma_Ecologia_Sensivel)>;

MERLEAU PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1999;

NORA, P. **Entre Memória E História: A Problemática Dos Lugares**. Revista Do Programa De Estudos Pós-Graduados De História, V.10, 1993. Disponível em:< <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:pY7U1W2OGFAJ:https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>;

POLLAK, M. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. Estudos Hist. Rio de Janeiro, 01. 2. n. 1, 1989. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:7Bpxq3Fsrp8J:www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria\\_esquecimento\\_silencio.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:7Bpxq3Fsrp8J:www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)>;

PRECIOSO, D. **Edoardo Grendi E Giovanni Levi: Da Antropologia À Microanálise Histórica (1977-1985)**. Revista de Teoria da História—Volume 21, Número 01, Julho de 2019. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/teoria/article/view/55931/33422>>;

REVEL, J. **Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado**. Revista Brasileira de Educação. v. 15 n. 45 set./dez. 2010. Disponível em: < <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:-t3VZjZHAM8J:https://www.scielo.br/j/rbedu/a/k5MsKMHV6ZQvPsF5vqvdkpB/abstract/%3Flang%3Dpt+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>;

RIBEIRO, R.W. **Paisagem Cultural e Patrimônio**. Rio de Janeiro, Imprinta Espress Gráfica e ED. LTDA, 2007;

SANTANA, P, A. **Extinção de aldeamentos e resistência indígena em Sergipe: 1840-1860**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, julho 2011. Disponível em:< [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VjLL2UFQiOAJ:www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308102238\\_ARQUIVO\\_Anpuh\\_pedro\\_abelardo.pdf+&cd=6&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VjLL2UFQiOAJ:www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308102238_ARQUIVO_Anpuh_pedro_abelardo.pdf+&cd=6&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)>;

SERGIPE. **Governo do Estado de Sergipe. Decreto Nº 16.585 de 14 de julho de 1997**. Diário Oficial 22. 835 de 16 de julho de 1997;

SERGIPE. **Governo do Estado de Sergipe. Decreto Nº 16.585 de 14 de julho de 1997**. Diário Oficial 22. 835 de 16 de julho de 1997. p.1;

STEIL, C, A; CARVALHO, I, C. **Cultura, Percepção e Ambiente: Diálogos com Tim Ingold**. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2012;

TILLEY, C. **Do Corpo ao Lugar à Paisagem: uma perspectiva fenomenológica**. Vestígios - Revista Latino-Americana De Arqueologia Histórica, 2014. Disponível em:< [https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:CjZD7mRPT\\_UJ:https://periodicos.ufmg.br/index.php/vestigios/article/view/11838+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:CjZD7mRPT_UJ:https://periodicos.ufmg.br/index.php/vestigios/article/view/11838+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)>;

VIEIRA, R, C. **Convergências entre fenomenologia e micro-história.** Rev.: Memorandum 21, out/2011; Belo Horizonte: UFMG; Ribeirão Preto: USP. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:0trjS0LUMbkJ:https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6616+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>.

## **Entre o Frio, Damião e Negrícia: Diálogos Identitários de Oswaldo de Camargo**

Kárpio Márcio de Siqueira  
Mônica Maria Vieira Lima Barbosa  
DOI: 10.5281/zenodo.10545170

### **Considerações iniciais**

O surgimento de uma etnia brasileira, capaz de envolver e acolher a gente variada que no País se juntou, passa tanto pela anulação das identidades étnicas de índios, africanos e europeus quanto pela indiferenciação entre as várias formas de mestiçagem. (MUNANGA, 2008, p. 94)

A formação da identidade está ligada ao conjunto de valores morais nos quais nós sujeitos constituímos, julgamos e vivenciamos, é certamente na interação histórica de diversos grupos étnicos que a identidade irá se fortalecer e, é nesse entrelace cultural que cada povo, sociedade e pessoa irão desenhar seu espectro identitário e fortalecer a sua imagem social. Nesse cenário, a Literatura Negra impulsiona reflexões sobre a construção, fortalecimento e manutenção da identidade do povo negro.

Dito isto, e considerando a pesquisa da dissertação de Mestrado intitulada “A DESCOBERTA DO FRIO” DE OSWALDO DE CAMARGO: (DIS)FA(R)CES E FISSURAS, e seus desdobramentos, este texto objetiva imprimir as imagens possíveis da escrita da prosa Camarguiana que dão palco para a nossa narrativa-analítica aos contos “Negrícia” e “Damião” do livro o “Carro do Êxito” (1972-2012) e a trechos da novela “A Descoberta do Frio” (2011), ambos de Oswaldo de Camargo. Metodologicamente esta investigação se perfaz, por vezes, narrativa e reflexiva às imagens criadas e postas em discussão, estas narrativas, assim, entrelaçam-se nas teorias e os trechos literários conversam entre si, sempre com a ideia de suscitar no leitor os temas da Literatura Negra acionados na tessitura de Oswaldo de Camargo.

O texto ainda faz empréstimos para fortalecer a análise, no sentido da Linguagem Literária: FILHO, Domício Proença (2017); HATTNER, Álvaro (2007); CANDIDO, Antonio (2010); Literatura e Cultura Negra: CUTI, Luiz Silva

(2010); BARBOSA, Wilson do Nascimento (2002); ARAÚJO, Paulo Roberto M de (2006); BOAZ, Fraz (2010); MUNANGA, Kabengele (2012); FANON, Frantz (2008); CÂMARA, Nelson(2009); FERNANDES, Florestan (2008); Identidade Cultural: HALL, Stuart.(2006); GILROY, Paul.(2007); GODOY, Ana Boff de (1999); MENDONÇA, Maria Luiza Martins de (2008); MARTINS, Thais Joi (2008).

Como forma de apresentação, escolhemos a seguinte trilha: (1) Reflexões sobre as identidades; (2) Uma literatura de identidades: a prosa Camarguiana; (3) Um olhar sobre Negrícia; (4) Sobre Damião e (5) Entre o Frio, Damião e Negrícia: diálogos literários .

### Para pensar as identidades

[...] diante da novidade da globalização tem explodido o “fenômeno das diferenças”, a afirmação da etnicidade e mesmo o seu lado mais obscuro: o racismo – a própria rejeição das diferenças entre homens [...] (SCHWARCZ, 2010, p.13).

A reflexão em pauta nos convida a pensar sobre a construção de um ideário histórico que se fortaleceu no ocidente, desde os processos de dominação entre os povos da antiguidade, a marcar a representação romana e cristã em suas respectivas nomeações ao antagônico. Ainda realçamos que nos processos de colonização, a representação feita pelos colonizadores sobre autóctones, sempre demarcava uma silhueta de hábitos animais, não civilizados e primitivos.

Os traumas e fantasmas associados a uma cultura de dominação funcionam extensamente como bloqueio à manifestação do outro, à expressão de sua criatividade específica, a qual depende fundamentalmente de um ambiente cultural crítico, da consciência crítica, da luta auto-afirmativa e dos adequados canais de institucionais para a mesma (BARBOSA, 2002, p.31).

Barbosa amplia o seu recorte reflexivo a perceber que o emparedamento do direito à criticidade e da possibilidade de reelaboração dos conceitos por parte dos sujeitos negros, contribui de maneira direta para a desagregação da sociedade e da cultura, trazendo ao seu bojo elementos traumáticos que se manifestam nas diversas esferas da sociedade, provocando assim a violência racial.

Essa tentativa de sítio à criticidade do sujeito negro roga por uma infantilização dos modos de fazer e de ser do negro, de maneira a subalternar qualquer aceitação da cultura negra no âmbito social, com vistas a uma ridicularização e bloqueio de sua difusão. A ideia posta pela cultura oficial é a de uma expressividade sob múltiplos discursos que validam a dominação pelo viés de um imaginário hipócrita.

Por conseguinte, Kabengele Munanga (2006, p.53) corrobora dizendo que

O problema fundamental não está na raça, que é uma classificação pseudocientífica rejeitada pelos próprios cientistas da área biológica. O nó do problema está no racismo que hierarquiza, desumaniza e justifica a discriminação existente.

Dessarte, as múltiplas dimensões dos processos identitários e históricos caminharam unilateralmente para a consolidação de um único desenho de identidade nas nações, o da classe dominante. Nesse cenário os aspectos culturais de quaisquer povos, que de maneiras subjugadas eram considerados inferiores, foram desenraizados e eliminados dos cenários culturais vigentes. A necessidade de um mascaramento cultural era necessária para uma aceitação sociocultural em meio à esfera social da dominação, nesse diálogo, Fanon aponta que “quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será.” (2008, p. 180).

Abrimos um olhar para a materialização da identidade, num desenho de cor, pele, olhos e cabelos, de hábitos e de recusa da origem em favorecimento ao que se considera puro, nobre, superior e culturalmente adequado e correto. Essa forma, historicamente, instaurou-se nas Américas, e apresentou-se como uma espécie de “embranquecimento cultural” (FANON, 2008, p.180, grifo do autor), fruto de uma ideologia dominante que ditava e sacramentava o paradigma de cultura a ser seguido e assimilado. Em contraponto, Barbosa (2002, p. 28) “realça que, muitas vezes, a observação histórica deixa em más condições o pressuposto de uma superioridade ou dominância de uma dada cultura oficial, lida assim pela classe dominante”. Diante dessas conjecturas, questiona-se a essência da identidade, sua legitimidade e seu lugar nos espaços sociopolíticos.

Para fins de esclarecimento, Araújo (2006) aponta que a identidade da pessoa humana se constrói a partir daquilo que lhe fornece uma concepção espiritual para poder decidir ou tomar posição perante questões como o que é bom, o que é válido, etc. Essa decisão é eficaz porque traduz um movimento interno-externo ao apresentar imagens do universo real e comportamental do indivíduo, do seu sentimento, do seu modo de ver o mundo, a si e ao outro, ela dá forma a silhueta cultural que se apresenta como identidade.

Nesse sentido, Boaz (2004) no livro *Antropologia Cultural*, entende que cada grupo social tem sua história intrínseca e uma, de maneira que não depende totalmente do externo nem do interno, porém, este conjunto social não pode se desvincular do aspecto da diferenciação e da assimilação a grupos culturais ao seu redor, seria impossível entender seu processo de identidade evolucionária a partir de um único ponto. Nessa crença, entende-se que a cultura deriva-se de um mecanismo complexo e não-linear, criada por uma teia social dotada de múltiplos vínculos de realimentação por meio dos quais os valores, crenças, e regras de conduta são continuamente comunicados, modificados e preservados.

Posto isto, imagem do negro no Brasil, de maneira insipiente, foi difundida de modo intenso pelas histórias que retratam a ocupação, o pseudo descobrimento e a colonização do Brasil, nessa ordem, a historiografia oficial da nação, caminhou para a produção de um conceito de país, no qual os povos viviam harmoniosamente, e que no futuro, não haveria, diferentes povos, mas um único. Francisco (2010, p.127), reforça dizendo que “as elites brasileiras (classes dominantes e elites dirigentes) são herdeiras da tradição política europeia e portuguesa, pela qual o domínio de classe se traduz, política e ideologicamente, pelo mito da pureza ou da purificação do sangue.”

Dessa maneira, o colonizador corroborava para a aniquilação sociocultural dos povos outros que habitavam ou foram coagidos a habitar esta terra, a visão hegemônica estabelecia-se pelo pensar na unilateralidade da raça dominante, que certamente, faria pelos seus mecanismos mais violentos desaparecer qualquer vestígio de raça indígena, negra, ameríndio, etc.

Florestan Fernandes (2008) traz desconfortantes reflexões sobre normas de convivência dos brancos para com os negros, é mais do que perturbador

os apontamentos levados ao cerne da discussão, acerca do posicionamento convencional sob o qual a população negra deveria ser orientada, introjetando um acatamento tácito a um código de conduta moral validado pela classe dominante, que visa a negligenciação e a omissão das classes negras face a situações de discriminação, de modo, a fazer o negro pensar e pesar sobre si, tais preconceitos, sob a ideia de junção a cor e condição social, desse modo, um ajustamento passivo dos negros, favorece um processo de alienação, que não percebe em si possibilidades de avanços na sociedade, cultura, política e economia, postulando a condição de mestiçagem como única condição de salvação ou de elevação de status nessa sociedade.

[...] o processo de construção dessa identidade brasileira, na cabeça da elite pensante e política, deveria obedecer a uma ideologia hegemônica baseada no ideal do branqueamento. Ideal esse perseguido individualmente pelos negros e seus descendentes mestiços para escapar aos efeitos da discriminação racial, o que teve como consequência a falta de unidade, de solidariedade e de tomada de consciência coletiva, enquanto seguimento politicamente excluídos da participação política e da distribuição equitativa do produto social (MUNANGA, 2008, p.95).

Podemos entender, então, que o racismo no Brasil, no momento pós-abolição, vem acompanhado da ideia de aceitação do negro, como um elemento cativo, “o bom selvagem”, aquele trabalhador, cujo principal objeto de vida é parecer-se cada vez mais com os dominadores, “os brancos”, sendo assim, não haveria motivos para uma rejeição à inserção desse povo cativo em um lugar de submissão, com esse entendimento surge a noção de um país miscigenado, um país, no qual as diversas raças comungam entre si dos mesmos direitos, nascendo, o “mito da democracia racial”.

O Poder oficial, os mais importantes ideólogos do sistema no Brasil, tem entoado hosiânas ao modelo de integração étnica. Alguns grandes sociólogos foram tornados heróis da cultura oficial por supostamente haver em suas obras elogiado a miscigenação e defendido uma cultura miscigenada. No entanto, sabe-se que não existem culturas miscigenadas. O que há são culturas dominantes e dominadas, em que os valores de umas são impostos por mecanismos institucionais sobre

os valores das outras. Nessas condições, a estrutura de poder define quais os valores ou rituais das culturas dominadas que podem ser mantidos e a que custo (BARBOSA, 2006, p.47).

Nesse desenho, por vezes, o elenco da cultura “não-branca” que se podia fazer presente na sociedade dominante, era dado ao espaço da infantilidade, do primitivismo e do doméstico, não abrindo espaço para elementos que pudessem confrontar com a cultura branca e nem pudessem expressar qualquer nível de intelectualidade e produtividade cultural própria e identitária. Bernd (1988, p.14) diz que “[...] essas ideologias racistas, que dão fundamento aos preconceitos, são introjetadas até mesmo pelos próprios negros, que ou permanecem em um estado de alienação, ou decidem parar para reavaliar a situação, o que muitas vezes desencadeia uma verdadeira “crise de identidade”.

Então, nesse campo, a imagem democrática da nação, entrelaçando-se pela marca do ideal de pluralidade e igualdade política, como elementos intrínsecos aos temas recorrentes num Brasil sem racismo, traduz um não questionamento da identidade e fortalece a ausência da aceitação do outro.

O negro e o mulato se ofuscam cada vez mais, abandonando, acontecendo ou ignorando os propósitos de auto-identificação como parte de uma categoria racial. A contra-ideologia, construída e difundida pelos movimentos reivindicatórios, ainda, germina e frutifica. Mas em silêncio, como se estivesse submersa nos níveis mais profundos e insondáveis da organização da personalidade. O que vem à tona são os anseios de fugir do passado, às incertezas da miséria e da desorganização social, tão depressa quanto cada um o consiga fazer. Decepcionados com a inanidade dos esforços coletivos, os indivíduos procuram construir com seus recursos e sem depender de outrem o seu próprio nicho na sociedade de classes (FERNANDES, 2008 , p. 140).

Nesse cenário, Turner (2005, p. 49-50) fortalece que

o símbolo vem a associar com os interesses, propósitos, fins e meios humanos, quer sejam estes explicitamente formulados, quer tenham de ser inferidos a partir do comportamento observado. A estrutura e as propriedades de um símbolo são as de uma identidade dinâmica, ao menos dentro do seu contexto de ação apropriado.

Essa maquinaria de poder exige do indivíduo a apresentação de subjetividades, de marcas de identidade cultural herdadas, conservadas, transmitidas dentro do grupo social e consolidadas perante os demais grupos sociais. Contrapondo-se a esse pensamento, o conjunto de símbolos que figurava o negro, sempre, anunciou um retrato do negro inferiorizado e intelectualmente inválido, esse processo de categorização do negro, por vezes sustentada cientificamente, facultou à sociedade brasileira um imaginário omissivo de sua condição ancestral.

As pontuações de Tuner sugerem que a cultura como marca de símbolos tem um caráter funcional, logo, a eleição do elenco de signos pertencentes a um determinado grupo social, depende, também, dos interesses e da necessidade de conservação desse estrato num determinado momento e espaço. Assim, adentramos nesse universo, para perceber a cultura pelo prisma da funcionalidade, a entendê-la como algo instituído, mas que tem funções, que se estabelecem, para e pelas relações dos grupos. Godoy (1999, p.62) entende que,

(Re) construir identidades significa buscar o (re) conhecimento dos sujeitos envolvidos nesse processo, o qual é constituído (a) pela busca de prováveis origens desses sujeitos, (b) pela análise do lugar ocupado por eles no processo histórico, sócio e cultural, (c) pela (re) apropriação da voz- até então sufocada - e (d) pela criação de uma nova imagem - a (re) criação -, despida das caricaturas e dos estigmas que soterram os sujeitos tomados como tais.

A valorização da identidade negra como alicerce de um movimento de “Negritude” de “Identificação” depõe no universo artístico, o que por muitos anos a classe hegemônica negou à representatividade da diáspora africana no Brasil, ficando esta silenciada pelos interesses de uma elite, perfazendo do processo de segregação do povo sequestrado da África e do sistema cruel de escravização, a mais terrível forma de eliminar, silenciar e sobrepor qualquer cultura, vitimizandando os novos imigrantes, numa tentativa brutal de anulação de todo repertório cultural desse povo, de modo que o julgamento acerca dessa população circundada por nenhum direito civil.

## Uma literatura de identidades: a prosa Camarguiana

Nascido no dia 24 de outubro de 1936, no município de Bragança Paulista – SP, Oswaldo de Camargo é um expoente da Literatura Negra no Brasil, sua atuação no cenário da imprensa, literatura e militância negra é marcada pelas questões que corporificam a negritude no Brasil. Nesse mesmo movimento, a produção literária de Oswaldo de Camargo não se dissociou do agente formador da imprensa negra em São Paulo, transitando pelos espaços da cultura negra, do teatro, da literatura e das escritas que prenunciavam os sujeitos negros de fala naquela sociedade que reapreciava a condição do negro no início do século XX, assim, sua colaboração é marcada pelo seu posicionamento na imprensa negra paulistana.

Para situar o leitor, destacamos nesse estudo os textos do livro “O carro do Êxito” composto por 14 contos, é uma prosa camarguiana, que recorta acontecimentos que se misturam com história, autobiografia e ficção, todos ambientados na cidade de São Paulo. Seus contos se intertextualizam com sua poesia e suas vivências. Essa obra traz uma vertente literária política que ambiciona apresentar o negro sob a condição de ser negro numa sociedade que macula a ideia de uma democracia racial e tenta esconder o racismo. Neste trabalho, o autor aponta os diversos estratos sociais e culturais nos quais os negros estavam inseridos dentro da sociedade paulistana e respectivamente seus conflitos internos e externos. Para ilustrarmos esses temas, destacamos os contos “Negrícia” e “Damião” e por vezes os diálogos intertextuais que fazem com a Novela “A Descoberta do Frio” (2011).

### Um Olhar sobre “Negrícia”

Os aspectos constituintes na literatura negra, analisados no conto Negrícia, têm dimensões linguísticas e literárias, pois abrangem a valorização humana e a caracterização da natureza como parte agregada das personagens, através dos aspectos individuais, sociais e históricos. Esses aspectos situam, na narrativa, o ser humano em seu devido contexto

social e encaminham a obra para uma literatura autêntica em prol da causa negra. Sobre isso, Domício Proença Filho (2007, p.16) afirma que:

O texto literário repercute em nós, na condição de leitores ou ouvintes, na medida em que revela traços profundos do nosso psiquismo, coincidentes com o que em nós se abrigue como seres sociais. O artista da palavra, co-partícipe de nossa humanidade, incorpora elementos dessa dimensão que nos são culturalmente comuns. Nosso entendimento do que no texto se comunica passa a ser proporcional ao nosso repertório cultural.

Dessa forma, a literatura negra coloca o sujeito leitor na condição de desbravador do desconhecido, convidando-o a participar dos momentos que na ocasião não são reconhecidos na literatura canônica.

O conto Negrícia, de Oswaldo de Camargo, narra o ambiente cultural e social de uma comunidade negra, revelando as inquietudes despertadas pela presença dos brancos, que deixaram marcas profundas no que diz respeito aos costumes e as influências culturais como a música, fato que pode ser comprovado no argumento descrito pelo narrador:

De repente o samba foi morrendo. De repente ouvimos “Adeus terras de Luanda” (...). [...] Havia música ali no stereo, mas não coisa nossa, nunca! Aquilo doía a nós estávamos inquietos, os pretos dançarinos estavam com os pés tristes, injuriados, frustrados, se estavam (CAMARGO, 1972, p. 31).

Dessa forma, nota-se que a narrativa engloba os aspectos sentimentais do negro, expondo os conflitos despertados pela desvalorização de sua música, nesse caso o samba, que foi suprimido pelas canções dos brancos. É neste espaço que o autor mostra-se envolvido com as questões sociais da comunidade negra e revela as vivências e as situações do dia-a-dia das comunidades marginalizadas pelas elites, ao longo de sua história. Através dos aspectos culturais, o autor buscou expressar a verdadeira condição humana do negro no meio social como experiência vivenciada e sentida, constituindo assim um fazer literário genuinamente negro. Nesse sentido, Álvaro Hattner afirma que:

A literatura se faz negra ao receber, por meio das formas de utilização da linguagem, toda a carga da experiência negra. A linguagem torna-se um meio que, ao mesmo tempo, estabelece e transforma essa experiência. Dessa forma, podemos afirmar que a literatura negra é, invariavelmente, a experiência negra transcrita. Tal experiência representa a base comum para a expressão imaginativa dos escritores negros, desenvolvendo-se não só em tom de exaltação da especificidade identitária como forma de inclusão histórico-social, mas também por meio do diapasão da denúncia e da resistência ao racismo (2009, p. 80).

Oswaldo de Camargo mostra nessa narrativa, o quanto importantes são os valores das tradições para o negro, especialmente no que se referem as festas, aos rituais, ou seja, sobre tudo aquilo que envolve as representações culturais, bem como a festa, com grande conotação para o negro na escravidão, onde se observa:

“Por certo a maioria de vós não alcançara o que se dá nessa “festiva” que organizamos nesta data, da “Mãe Negra”, êsse 28 de setembro que conservamos como data caríssima para sempre...” (CAMARGO, 1972, p. 32).

Com isso, o autor propõe lembrar acontecimentos que não constam na literatura tradicional, essencialmente na situação acima referida, pois marca um arranjo de sentimento do branco em relação à situação da escravidão na época. Neste aspecto, Camargo busca no passado circunstâncias que justifiquem sua narrativa para dar significados e expor acontecimentos ocultos na literatura e na história. No entanto, para o autor, *Negrícia* dá ênfase ao meio social burguês formado por políticos, advogados, estudantes, jornalistas, poetas, músicos, dançarinos, crioulos, ricos, entre outras personagens, em que os indivíduos negros são retratados por um viés emergente da burguesia negra, como ocorre no “Malungo”, bar frequentado por jovens negros intelectuais que se reúnem para debater a ascensão de sua raça na sociedade.

Fiquei danado, olhei em tórno, o pessoal estava desajeitado. O pessoal estava com os pés pesados, aquilo parecia gozação. Cadê o samba de Noel, cadê o Ataulfo e o Caymi? *Aquilo era agonia, aquilo pegou a gente sem refúgio.* [...] Poxa que festa desgraçada! *Eu estava danado e os convidados esperando o que*

*ia sair daquela trama* (CAMARGO, 1972, p. 31, grifos nossos).

Diante disso, observa-se o aspecto estético do texto tanto das informações quanto das experiências de vida expressas pelo autor. Como afirma HATTNER (2009, p. 79-80) “A literatura negra se define, assim, enquanto o (a) autor (a) negro (a) torna-se sujeito de seu próprio discurso. Deixa de ser personagem secundário, deixa de ser o “ele/ela” para ser protagonista, tornando-se o “eu” que tem a posse de suas falas.” Nesse mesmo movimento, os aspectos linguísticos da narrativa englobam diversos fatores da cultura negra, como a estética e os significados de propriedades da existência da vida e das coisas.

Nesse sentido, Cuti explica que:

“Na **desconstrução de estereótipos**, as dicotomias e suas ilusões constituem a chave a ser girada na fechadura do desvendamento [...] os recursos da linguagem literária (rimas, metáforas, assonâncias, ritmo, etc. – na poesia; **descrições, ponto de vista narrativo, suspense, etc.** – na prosa) são eficazes para desvendar as contradições de um *modus vivendi* do racismo à brasileira” (2010, p. 109, grifo nosso).

Considerando este posicionamento, podemos dizer que o uso do termo *Negrícia* no conto exalta o comportamento dos negros em ascensão providos de novas atitudes intelectuais e/ou sentimentais, isto é, uma nova geração negra originária do pensar emergente dos antigos e novos patronos contra a opressão do embranquecimento desordenado.

- Meu filho, Deodato Antunes Brandão, que apresento nesse momento à sociedade negra dessa grande São Paulo, onde se forjam lideranças e a idéia nova prepara a geração forte que colherá frutos, no futuro... (CAMARGO, 1972, p. 33).

Sobre isso, observam-se os fatores que evidenciam a necessidade da literatura negra, no sentido de promover e discutir esse novo conceito de literatura que surge na necessidade de equiparar os aspectos linguísticos e literários ocultos do povo negro, especialmente quando esta for informativa e não discriminativa. Camargo denuncia, também, a opressão sofrida

pela cultura negra, evidenciando que os sofrimentos ocorrem há muito tempo, como se sabe popularmente e conforme o que a narrativa descreve:

Antigamente a gente gostava. Lembro uns nomes que o pianista Jesus anunciava na Associação: Chopin, Rachmaninoff, Franz Liszt... Hoje estamos aqui, aplaudimos, sim, mas não é coisa nossa, é cultura imposta, má colocação de problema... (CAMARGO, 1972, p. 24).

Nesse ponto de vista, Luiz Silva Cuti afirma que:

A identidade negra [...] opera para deixar de ser o que foi forçada a ser para tornar-se uma dimensão liberada, um território conquistado no campo da cultura e do imaginário nacional, em que as premissas racistas sofrerão contínuos ataques poéticos, visando à reversão de suas mentiras impostas como verdades desqualificadoras dos atributos físicos e culturais da população negra (2010, p. 103).

Com isso, compreende-se que a literatura negra representa um espaço de conquistas de uma cultura oprimida tanto no aspecto literário quanto no aspecto social, revelando assim, os fatos que evidenciam a necessidade de valorizar as características intrínsecas da cultura negra.

### Sobre “Damião”

O conto “Damião” mostra uma época de movimentos que buscavam acabar com a intolerância e o preconceito racial, porém, por aquela sociedade trazer resquícios de um tempo em que outras culturas lhes foram impostas, todo esse movimento foi muito árduo, não sendo fácil a luta para se inserir numa sociedade burguesa para torná-la mais igualitária. “Mas nós queríamos encontrar a escada do êxito, nos vestíamos de gravata e camisa social, é preciso, e Damião não entendia.” (CAMARGO, 2012, p.88).

Nessa afirmação é possível perceber que o grupo buscava a ascensão social, para isso tentavam ao máximo se igualar ao grupo elitizado, vestindo-se de acordo com padrões da época nos ambientes que frequentavam. Candido afirma que

nas sociedades estratificadas e de estrutura mais complexa, podemos notar a influência das camadas sociais sobre a distribuição e o caráter dos grupos de artistas e intelectuais, que tendem a diferenciar-se funcionalmente conforme o tipo de hierarquia social (2010, p. 39).

Essa estratificação social, Damião não aceita e sempre contesta

- Prêtos burgueses...

Naquele jantar, no Restaurante Fasano, (a metade de nós se escafedeu por sob as mesas, pois cobraram muito acima da tabela), Damião apareceu. Esculhambou com a reunião, avacalhou. Camisa esporte vermelha, sapato sem betume, falando grosso e apalhando a cara gorda naufragada em risos... Ele e o grupinho, nem ousou lembrar (CAMARGO, 2012, p. 88).

Para Thais Joi Martins

A cultura popular tem sua base voltada para as experiências, prazeres, memórias e tradições do povo. Tem ligações com as esperanças e aspirações locais, tragédias e cenários locais, que são práticas e experiências cotidianas de pessoas comuns. A cultura popular negra está enquadrada neste perfil e está destinada a ser contraditória (2008, p.57).

Pode-se perceber que essas experiências são identificadas através das manifestações populares, das histórias contadas na oralidade e das vivências nas comunidades, isso era o que *Damião* defendia. Em contraponto, Eva Schneider buscava nas revistas alemãs, sua fonte de conhecimento para lutar pelo reconhecimento da cultura africana

[...] Eva Schneider importou revistas que um alemão excêntrico redigia sobre a “África e ramificações não escravas no mundo civilizado”. Eva lia pra gente no seu apartamento de Pinheiros, Servia chá e umas delícias da terra dela, apesar dos olhos da gente fixarem suas loiras pernas, extemporaneamente, desdenhando o amarelo –mel que as vezes borrava o chenile caro no chão, sob nossos sapatos foscos (CAMARGO, 2012, p.85).

A diferenciação das raças não é apenas uma questão econômica, mas de uma discriminação racial disfarçada que há muitos anos atinge as classes minoritárias na sociedade. Desse modo, os grupos de movimentos sociais foram surgindo no intuito de construir uma identidade dos grupos excluídos. Porém, o que é perceptível na narrativa é que alguns movimentos, talvez, muitos deles não comungam dos mesmos objetivos, o que, por vezes, podem fragilizar o movimento. Martins (2008) explica essa hipótese na ideia de que os movimentos necessitam de aliciamentos e por isso podemos dizer que o negro de classe média brasileiro está circunscrito em uma lógica onde a identidade negra não é a única que exerce uma função prioritária em suas vidas. Podemos perceber esse desequilíbrio coletivo no conto de Camargo na concernente união e a falta de consideração/entendimento da própria identidade étnica.

Tempo agitado. As associações nossas eram várias e isso fabricavam o entusiasmo e nós criamos enredos jamais vistos ou sonhado, nem na “Frente Negra”, movimento graúdo, nem no “Movimento Participação”, que uns prêtos começaram, mas faliu, por ofensa aos próprios prêtos (CAMARGO, 2012, p. 86).

Os variados desencontros revelados na narrativa, a partir da falta de sintonia de ideias com o grupo de que fazia parte, conduziu Damião a se desviar e querer formar outro grupo. Corroborando com essa imagem, é relevante destacarmos que existe uma gama de estereótipos criados com a imagem do negro, fazendo desmerecer assim a igualdade de direitos e a inserção nos grupos favorecidos. Isso só vem mostrar marcas que dificultam o alcance dos direitos por emparedamentos criados pela elite burguesa. “A solução não está na negação das diferenças ou na erradicação da raça, mas sim na luta e numa educação que busquem a convivência igualitária das diferenças” (MUNANGA, p.56, grifo nosso).

## Entre o Frio, Damião e Negrícia: diálogos literários

A *Descoberta do Frio* (1979/2011) é o corpus de referência intertextual de análise desse trabalho, visto que o autor Oswaldo de Camargo, a partir da Literariedade e dos recursos metafóricos, faz um trilhar novelístico que visa denunciar: o apagamento do negro na sociedade, as problemáticas, as mazelas, os preconceitos e a discriminação racial que perpassam o negro. A partir de personagens e de uma escritura muito particular, o autor faz surgir por meio de personagens como Zé Antunes a subjetividade de ser negro e um grito de socorro, que se traduz num manifesto da não valorização do sujeito negro, e que se depara com o preconceito excludente da sociedade dominante.

As ilustrações literárias camarguinas, sobretudo, da novela “A descoberta do Frio”(1979/2011), são um espaço fértil para reflexões pautadas no preconceito de raça e identidade negra no Brasil. Com essa ideia, podemos refletir sobre o processo de formação da nossa identidade nacional a partir dos extratos literários.

No conto “*Negrícia*” do livro “*O Carro do êxito*”, 1972,

antigamente a gente gostava. Lembro uns nomes que o pianista Jesus anunciava na Associação: Chopin, Rachmaninoff, Franz Liszt... Hoje estamos aqui, aplaudimos, sim, mas não é coisa nossa, é cultura imposta, má colocação de problema... (CAMARGO, 1972, p. 24).

Oswaldo de Camargo denuncia também a opressão sofrida pela cultura negra, evidenciando que os sofrimentos ocorrem há muito tempo, como se sabe popularmente, Nesse ponto de vista Cuti (2010, p. 103) afirma que,

A identidade negra [...] opera para deixar de ser o que foi forçada a ser para tornar-se uma dimensão liberada, um território conquistado no campo da cultura e do imaginário nacional, em que as premissas racistas sofrerão contínuos ataques poéticos, visando à reversão de suas mentiras impostas como verdades desqualificadoras dos atributos físicos e culturais da população negra.

A escrita Camarguiana nos faz observar, de maneira crítica, os objetos

alvos da unicultura, que não são desenhados para que outros grupos étnicos, que não sejam o da dominação, alcancem sucesso ou consigam (des)consertar as formatações previamente estabelecidas com vistas à produção de uma elite homogênea, tampouco se desvincular de um estrato de fracasso que por vezes é atribuído aos grupos étnicos não elitizados, ou seja, é a criação de uma ferramenta de defesa da condição de dominante, que busca neutralizar a consolidação de uma identidade outra.

Contra e sob essa perspectiva, o escritor Oswaldo de Camargo deixa explícito que existem na sua obra personagens negros que seguiram outra ideologia, ou seja, foram alienados à cultura “Branca” e não conseguem se libertar para lutar por seus ideais. A alusão a esse fato pode ser observado no seguinte trecho da novela “A descoberta do Frio” em que Clóvis Pereira dirige-se ao seu amigo Batista Jordão, a ver:

Você não conseguiu na literatura, em prosa ou em verso, ser mais do que um menino negro que tocasse oboé. Toca bem, mas dentro de uma estética que não é sua e que você não teve coragem de ir buscar. [...] isto significa que mais distante você está de uma estética negra. E isso o crítico branco vê e acha bacana e lhe elogia por isso (CAMARGO, 1979, p. 72, 73).

Notamos que o personagem “Batista Jordão” é um “poeta negro desconstruído” (CAMARGO, 2011, p. 72, grifo do autor), deixou corromper-se pelos ideais impostos pela raça dominante, que a todo custo busca implantar o embranquecimento aos negros, para que, assim, estes renunciem suas ideologias para tão somente assumir uma cultura que não é sua, mas “que os brancos por meio da estereotipia, criaram para o próprio deleite e afirmação da branquitude” (CUTI, 2010, p. 54).

As questões de raça, identidade, e pertencimento permeiam a obra camarguiana, a sua literatura abarca uma escrita produzida pelo intelecto negro, com personagens intelectuais negras que lutam por uma identidade e rejeitam, em sua maioria, o estado de embranquecimento imposto. Nesse recorte, a obra “A descoberta do Frio” traduz, de maneira ilustrativa e crítica, uma necessidade destes sujeitos negros de tornarem-se conscientes de sua negrura e, assim, desvestir

sua arte dos padrões canônicos, na busca de uma poesia mais vinculada à sua realidade e às suas raízes africanas, como nos comprova a seguinte passagem:

Quando Pedro Antônio Garcia, parnasiano em 1920, rompeu com a métrica, a rima rica e outros regulamentos, para dizer com versos mancos, frouxos: “Eu vago toda noite, vago, vago pela cidade, retraído e mudo, caiu-me inesperado, n’alma o frio. [...]” quando rompeu com os cânones da Escola, repito, pôs-se a testemunhar, simplesmente, o frio. Pedro Antônio Garcia morreu na miséria. Falou e escreveu por doze anos sobre o frio. E os versos se comportaram mal; e palavras de cunho quimbundo, alforriadas, começaram a visitar, com extraordinária frequência, os seus textos. E, sem vergonha do étimo africano, surgiam batucando sobre o chão onde imperara, por dilatado tempo, o soneto alexandrino (CAMARGO, 1979, p. 94).

Neste episódio, Camargo retrata a necessidade do poeta negro de se esquivar do branqueamento, refutando o estilo literário do dominador e criando uma arte mais autêntica que contemple e problematize o drama existencial do negro. Nesse sentido, torna-se a conhecer um pensamento do escritor Cuti:

A identidade negra [...] opera para deixar de ser o que foi forçada a ser para tornar-se uma dimensão liberada, um território conquistado no campo da cultura e do imaginário nacional, em que as premissas racistas sofrerão contínuos ataques poéticos, visando à reversão de suas mentiras impostas como verdades desqualificadoras dos atributos físicos e culturais da população negra (2010, p. 103).

Portanto, observamos a importância dos escritores negros de permanecerem fiéis às suas origens, em busca de sua identidade e, assim, contribuir para a criação de uma vida literária que assegure o reforço da identidade racial. Oswaldo de Camargo em sua obra representa de forma extraordinária vários personagens negros que não se desvincilharam dos seus ideais negros, um exemplo é o personagem notável de Laudino:

Laudino da Silva, sem dúvida, dominava o Grupo Malungo. Lera africanos de língua portuguesa: Agostinho Neto, Arlindo Barbeiros, Luandino Vieira, lera, no original,

alguns franceses; teorizava: - Se me pedirem um modelo para que se escreva algo válido para a Afro-brasilidade, eu recomendarei que se parta desta frase de Tutuola, no romance *O bebedor de vinho de palmeira*: “A dança dançou”. Poesia existe quando a palavra flutua; nós soltamos no papel, ela foi soprada pelo mistério, de longe, e volta para lá, porque outro é o seu reino. Pensem e vejam o antidiscurso: “E a dança dançou”... Leiam Tutuola! (CAMARGO, 1979, p. 26).

Podemos notar neste excerto que o autor coloca este personagem como conhecedor e estudioso das raízes africanas, ficando claro que o negro não precisa de um embranquecimento para ter acesso à cultura, leitura e outros meios de elevação da capacidade intelectual, isso mostra que o negro pode e deve crescer moral e intelectualmente sem se desprender de suas raízes familiares.

Adversamente, como estamos tratando do “embranquecimento cultural versus, identidade nacional” existem personagens, como o já citado Batista Jordão e a doutora Joana Laureano, a fundadora do grupo Vigilantes Escolhidos, que se desvincilharam de suas raízes, vejamos:

Joana Laureano esguia, elegante, soltou a folha que acabara de ler sobre a mesa estilo Luís XV. Via-se a sua esquerda o piano de meia-cauda, fabricação Zeitter-Wickelmann; à direita, sóbria, a estante alta e escura [...], Joana Laureano era rica, bonita, anfitriã fina [...]. Um tanto menina, um tanto ingênua, demais vaidosa, tudo isso em meio a uma adorabilíssima insegurança. Joana Laureano... (CAMARGO, 1979, p. 9697).

Percebemos que o autor mostra Joana Laureano e seu grupo V. E em contradição aos demais negros da comunidade onde vivia Zé Antunes, Laudino Silva, entre outros, somente pela sua ascensão financeira já é notório que há um distanciamento, visto que, os moradores negros da periferia não simpatizavam muito com a doutora. É evidente que essa não aceitação se dava pelo fato da doutora morar em outro bairro e ter conseguido se sobressair das dificuldades financeiras, por ter se deixado embranquecer, se submetendo a um parâmetro de inserção do negro na sociedade de classes, pelo desejo do branco. Ilustramos esse fenômeno social, a partir do conto “Damião” do livro “O carro do Êxito” (1979),

Mas nós queríamos encontrar a escada do êxito, nos vestíamos de gravata e camisa social, é preciso, e Damião não entendia. [...]

- *Prêtos burgueses...*

*Naquele jantar, no Restaurante Fasano, (a metade de nós se escafedeu por sob as mesas, pois cobraram muito acima da tabela), Damião apareceu. Esculhambou com a reunião, avacalhou. Camisa esporte vermelha, sapato sem betume, falando grosso e apalhaçando a cara gorda naufragada em risos... Ele e o grupinho, nem ousou lembrar (CAMARGO, 2012, p. 88).*

Para o personagem *Damião*, seus companheiros de grupo não são autênticos, pois tentam viver conforme os padrões e a cultura dos brancos. Nesse sentido, significa dizer que a identidade da raça está sendo corrompida, visto que estes, apesar de buscarem promover a cultura negra, através do “Pixaim”, um jornal, não o faziam de acordo com seus costumes, eles eram influenciados por Roberto que tinha uma cultura “branca” e por Eva Schneider uma loira que falava alemão e fazia as traduções dos textos referentes aos movimentos negros.

Os grupos de movimentos sociais foram surgindo no intuito de construir uma identidade dos grupos excluídos. Porém, o que ocorre com resultados de alguns movimentos, é que muitos deles não comungam dos mesmos objetivos e por isso o fracasso acaba por existir nas linhas de lutas. Podemos perceber um desequilíbrio coletivo no conto de Camargo no que concerne a união e a falta de consideração com a própria raça.

*Tempo agitado. As associações nossas eram várias e isso fabricavam o entusiasmo e nós criamos enredos jamais vistos ou sonhado, nem na “Frente Negra”, movimento graúdo, nem no “Movimento Participação”, que uns prêtos começaram, mas faliu, por ofensa aos próprios prêtos. (CAMARGO, 2012, p. 86).*

Em muitos grupos o que transparece é a heterogeneidade ao invés da homogeneidade, desalentando os objetivos que um dia foi cogitado. Todavia, para que se chegue ao êxito dos objetivos é necessário haver um engajamento dos eixos dos grupos. E o que levou o personagem *Damião* a se desviar e querer formar outro grupo em sintonia com o seu pensamento. Em contrapartida,

percebemos, ainda no conto, que o personagem “Ventura” tenta mostrar aos novos companheiros de luta, que está disposto a provar que ser negro não o impede de usufruir dos gozos da vida.

[...] Soube pelo Ventura, que se imiscuía no grupo com modos de “prêto violento” e que também retrucava por dentro, se o magoavam na raça: - Sou prêto e sou bonito – como hoje faz, com classe, e para o mundo inteiro ouvir, o Cassius Clay (CAMARGO, 2012, p.89).

Assim como *Ventura*, Damião sempre ostentavam da autenticidade, não permitindo certos abusos que prejudicassem sua conduta. É um menino que honra sua raça e provoca antipatia por ser tão espontâneo em suas atitudes. Vale ressaltar que, o importante em manter um movimento ou grupo social em desenvolvimento é conscientizar-se que cada um possui personalidade e desejos próprios, mas que haja neles, estratégias adjacentes que mantenham viva a cultura de um povo.

Possivelmente, nos desencontros ambientados na narrativa se manifestava o “Frio” que permeia toda a “Descoberta do Frio”, um frio de múltiplas faces que assola aqueles que o enfrentam, e numa sociedade que invisibiliza o preconceito racial e pormenoriza os movimentos identitários, esse frio alcance novos disfarces.

### Considerações finais

Há mais de cinco décadas, Oswald de Camargo é visto como um dos militantes e principais idealizadores/defensores da corrente literária negra. O autor é considerado ícone de renovação e transformação, por se dedicar em prol da defesa de identidades e culturas negras. Em sua prosa, ele discute as questões de identidade negra, preconceitos étnicos, relações étnicas, e as influências da sociedade estratificada na formação intelectual de determinados grupos sociais negros. Ainda sobem ao palco da produção de Camargo os temas de Literatura, Cultura, Imprensa, Música, Arte Sacra Negra. Identificamos, em todo o trabalho de composição textual de Oswald de Camargo, um diálogo

com textos outros, o que é um recurso estilístico muito presente na sua escrita.

Podemos entender que a produção literária de Oswald de Camargo se projeta como instrumento de afirmação identitária, a partir do momento em que ele utiliza a própria história do negro brasileiro, para ressignificar em favor de sua literatura os rumos da presença de personagens negros, escritos por negros e que representam como sujeitos os cidadãos negros do país, além de ocupar o lugar na literatura brasileira, na percepção de que o seu movimento na arte de tecer o texto é, sobretudo, uma atenção a um espaço de composição textual que, se manifesta politicamente, porém, sem deixar de lado os elementos que corporificam a condição de literatura nas suas produções.

Notamos que as textualidades produzidas por Oswald de Camargo se encontram, sejam as de cunho literário, teórico ou histórico, e essas produções fazem um caminho de complementação temática e textual, há ainda o intercruzamento dos textos, sejam por meio de tessituras anteriores, ou no movimento referencial quando do seu trabalho surgem outras derivações textuais, da poesia para prosa e vice-versa. No caminho dessa perspectiva de diálogos entre os textos e outras temáticas surgiu a nossa conversa Entre o Frio, Damião e Negrícia: diálogos identitários de Oswald de Camargo.

## REFERÊNCIAS

CAMARGO, Oswaldo de. Negrícia. In: **O carro do êxito**: Contos. São Paulo: Martins, 1972;

CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010;

FILHO, Domício Proença. **A linguagem literária**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2007;

HATTNER, Álvaro. Terra roxa e outras terras – **Revista de Estudos Literários**. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/letras/terraroxa/>>;

CAMARGO, Oswaldo de. Damião. In: **O Carro do Êxito**. São Paulo: Editora Ática, 2012. p 85-89;

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**: Estudos de Teoria e História Literária. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2010, p.36-49;

MARTINS, Thais Joi. Identidade negra e classe média negra na pós-modernidade. **Revista África e Africanidades**. nº1, 2008. Disponível em < [http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1301516678\\_ARQUIVO\\_Identidadeconsumoetniconaclassemedianegra.pdf](http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1301516678_ARQUIVO_Identidadeconsumoetniconaclassemedianegra.pdf)> Acesso em 21 de dezembro de 2012;

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP São Paulo**, [online] nº 68, 2005-2006. disponível em <<http://www.usp.br/revistausp/68/05-kabengele-munanga.pdf>> acesso em 21 de dezembro de 2012;

ARAÚJO, Paulo Roberto M de. **Identidades contemporâneas**: criação, educação e política. Porto Alegre, RS: Zouk, 2006;

BARBOSA, Wilson do Nascimento. **Cultura Negra e dominação**. São Leopoldo, RS: Editora UNISINOS, 2002;

BATISTA, José; OLIVEIRA M. De. **Tem que rebolar**. Disponível em < <http://www.vagalume.com.br/elizeth-cardoso/tem-que-rebolar.html>>;

BOAZ, Fraz. **Antropologia Cultural**. Tradução Celso Castro. 6.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010;

CÂMARA, Nelson. **Escravidão nunca mais**: um tributo a Luiz Gama. São Paulo : Lettera.doc, 2009;

CANCLINI, Nestór Garcia. **Noticias recientes sobre la hibridación**. Disponível em < <http://www.sibetrans.com/trans/a209/noticias-recientes-sobre-la-hibridacion>>;

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. Introdução: Rizoma. In: Mil Platôs. São Paulo: Editora 34, 1997;

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008;

FERNANDES, Florestan. **A integração do Negro na Sociedade de Classes**: (no limiar de uma nova era). V.2. São Paulo: Globo, 2008;

FRANCISCO, Dalmir. Comunicação, Identidade cultural e Racismo. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares. **Brasil Afrobrasileiro**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010;

GILROY, Paul. **Entre campos**: nações, cultura e fascínio da raça. Trad. Célia Maria Marinho de Azevedo et Al, São Paulo : Annablume, 2007;

GODOY, Ana Boff de. Identidade Crioulizada : a (re)construção de um novo homem. In BERND, Zilá;

LOPES, Cícero Galeno (org). **Identidades Estéticas Compositórias**. Porto Alegre: PPGL/UFRGS, 1999;

GODOY, Ana Boff de. Identidade Crioulizada : a (re)construção de um novo homem. In BERND, Zilá;

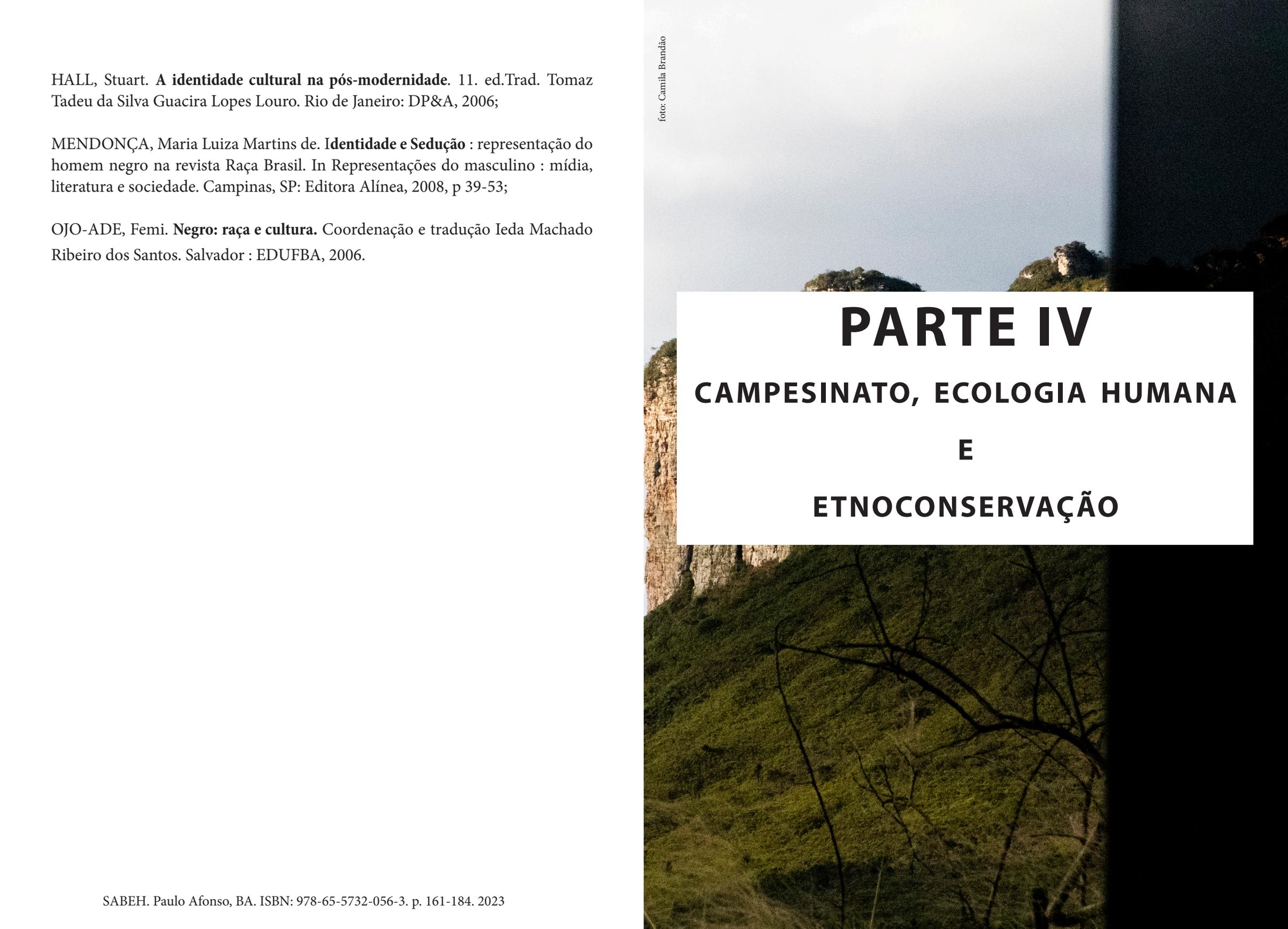
LOPES, Cícero Galeno (org). **Identidades Estéticas Compositórias**. Porto Alegre: PPGL/UFRGS, 1999;

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006;

MENDONÇA, Maria Luiza Martins de. **Identidade e Sedução** : representação do homem negro na revista Raça Brasil. In Representações do masculino : mídia, literatura e sociedade. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008, p 39-53;

OJO-ADE, Femi. **Negro: raça e cultura**. Coordenação e tradução Ieda Machado Ribeiro dos Santos. Salvador : EDUFBA, 2006.

foto: Camila Brandão



# PARTE IV

## CAMPESINATO, ECOLOGIA HUMANA

### E

## ETNOCONSERVAÇÃO

# Comunidades Pesqueiras do Baixo São Francisco: Perfil Socioeconômico e Interações Ambientais e Culturais

Bárbara Ohana de Araújo Santos

Eliane Maria de Souza Nogueira

DOI: 10.5281/zenodo.10545183

## Introdução

O rio São Francisco nasce no Parque Nacional da Serra da Canastra, no Estado de Minas Gerais, atravessando a mata atlântica, cerrados, caatingas por quase 3.000 km até o Atlântico. Sua bacia drena áreas dos Estados de Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, Alagoas e Sergipe e o Distrito Federal. A bacia do é tradicionalmente dividida em quatro segmentos: alto, médio, submédio e baixo. O alto compreende da nascente até Pirapora e seu curso é caracterizado por águas rápidas, frias e oxigenadas; o médio estende-se de Pirapora até Remanso, é um rio de planalto, com menor velocidade e sujeito a grandes cheias; o submédio de Remanso até a cachoeira de Paulo Afonso, onde se encontra o complexo hidrelétrico de Paulo Afonso, e está praticamente barrado; o baixo São Francisco, estende-se de Paulo Afonso até a foz onde se encontra com o mar no estado de Alagoas. O trecho é mais lento e encontra-se sob influência marinha. A bacia hidrográfica do São Francisco é a maior do Brasil e a única totalmente brasileira (MONTENEGRO, et al., 2001; GODINHO; GODINHO, 2003).

No rio São Francisco, a pesca representa uma das principais atividades econômicas, juntamente com a agricultura, navegação, geração de energia elétrica e turismo. Na bacia do São Francisco são registradas cerca de 158 espécies de peixes, excluindo-se as espécies que migram entre o mar e a água doce. Além disso, ao longo do tempo, com o propósito de estimular desenvolvimento aquícola no setor pesqueiro, várias espécies foram introduzidas na bacia e já se apresentam como populações estabelecidas (GODINHO; GODINHO, 2003).

Os pescadores artesanais possuem um conjunto de saberes patrimoniais decorrentes de sua interação com a natureza. Nas comunidades existem regras, normas e hábitos tradicionais que transmitidos de geração a geração (CUNHA, 2003; RAMALHO, 2012). Mesmo diante do abandono das práticas do passado,

decorrente das mudanças sociais, proveniente da expansão da urbanização, do turismo e da cobiça em seus territórios, a pesca artesanal necessita do conhecimento acumulado construído pela experiência, observação e vivência de toda uma geração (CUNHA, 2003). Desse modo, foi conduzido um estudo com os pescadores artesanais do baixo São Francisco visando identificar as distintas interações das comunidades pesqueiras com os componentes ambientais.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### Área de estudo

O Município de Piranhas é constituído pelos distritos de Piranhas e Entremontes, comportando uma área territorial de 408,107 km<sup>2</sup> cerca de 23.045 habitantes. Situa-se no estado de Alagoas, na região nordeste do Brasil. Piranhas encerra o último trecho navegável do Baixo São Francisco, trecho do rio situado abaixo da cachoeira de Paulo Afonso no estado da Bahia (IBGE, 2013).

A bela cidade de Piranhas é a única do semiárido nordestino a ser tombada pelo Patrimônio Histórico Nacional e, além do tombamento histórico, ficou nacionalmente conhecida por conta do cangaço. Atualmente, o município é muito visitado por turista, devida as excelentes opções de passeios, principalmente pelo Canyon do São Francisco, por meio de embarcações, e também pelos belos mirantes, hotéis, pousadas e restaurantes em locais estratégicos e com vistas privilegiadas (IPHAN, 2014).

A comunidade pesqueira do Município de Piranhas é formada por ribeirinhos do Distrito de Entremontes e por residentes do centro histórico da Cidade de Piranhas. Estes pescadores e suas famílias possuem uma íntima ligação com o rio São Francisco por estarem próximos a sua margem e por ter na pesca artesanal sua principal fonte de renda, porém, embora haja casos em que a pesca é apenas um complemento para a renda familiar. O município está sob o impacto direto da Usina Hidrelétrica Xingó, construída pela Companhia Hidro Elétrica do São Francisco (CHESF) e em operação desde 1996. O empreendimento energético consequentemente ocasionou impactos

ecológicos, sociais e econômicos, pois atingiu a capacidade de produção e de subsistência de populações ribeirinhas (GODINHO, GODINHO, 2003).

### Coleta e análise de dados

Os dados foram obtidos por meio de entrevistas e questionários semiestruturadas que ocorreram de modo individual para que não houvesse influência de informações de um pescador para outro (AZEVEDO-SANTOS et al., 2010), com perguntas relacionadas aos aspectos socioeconômicos, culturais e as conexões dos pescadores com o meio ambiente.

Para definir a amostra utilizou-se a técnica de bola de neve (snow-ball) (BAILEY, 1982), onde os informantes são apontados pelos próprios membros da comunidade, tendo por critério ser detentor de amplo conhecimento do tema em questão. Para participar da pesquisa foram indicados trinta pescadores filiados à Colônia-Z13 de Piranhas – AL, porém, apenas vinte aceitaram participar do estudo, três optaram por não conceder a entrevista e sete não foram localizados nas residências durante o período de coleta de dados.

Os nomes científicos das etnoespécies relatadas pelos entrevistados seguiram as denominações registradas em Check list of the freshwater fishes of South and Central America, de Reis et al. (2003) e Godinho; Godinho (2003). Não houve coletas de material zoológico durante o período das entrevistas. O projeto foi aprovado pelo CEP – UNEB, em março de 2015, sob o número de Certificado de Apresentação Ética 40.346.114.4.000.0057 e protocolo de nº 000235/2015. As coletas de dados ocorreram nos meses de abril, maio, junho, julho e agosto de 2015, totalizando dez visitas (cinco em Piranhas e cinco em Entremontes).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Perfil socioeconômico

Os pescadores artesanais entrevistados de Entremontes têm em média 51,4

anos, (variando entre 25 e 85 anos), já os de Piranhas têm em média 48,8 anos (variando entre 25 e 78 anos). Todos os entrevistados foram do sexo masculino e nas duas comunidades a maioria possui grau de escolaridade referente ao ensino fundamental incompleto.

O tempo de trabalho na pesca dos pescadores entrevistados variou de 10 a 60 anos, sendo que as médias foram: 32, 8 anos em Entremontes e 29,8 anos em Piranhas. O ofício da pesca em início na infância acompanhando seus pais, ajudando-os a conduzir o barco, colocar rede, limpar o pescado e confeccionar os equipamentos de pesca. Em função do declínio de peixes e impactos na área, a pesca artesanal já não é mais a única atividade econômica dessas comunidades. Para complementar a renda, os entrevistados desenvolvem outras atividades remuneradas, sendo os mais citados o comércio (bares e restaurantes), a construção civil (ajudante de pedreiro), o funcionalismo público e atividades relacionadas com o turismo, que são de grande importância na economia dessas comunidades.

### Conexão pescador/fauna

Os pescadores artesanais, além de conviver com os recursos ictiológicos, convivem como uma diversidade de fauna, flora e com componentes abióticos como minerais e o sobrenatural. Marques (2001) e Souto (2004), em seus trabalhos, fizeram uma análise sobre as conexões que os seres humanos mantêm com a natureza, e sugerem cinco conexões: Homem/animal, homem/mineral; homem/vegetal, homem/homem e homem/sobrenatural. Seguindo esta análise, o presente estudo analisou todas as conexões sugeridas.

Em Entremontes e Piranhas o peixe e outros pescados, como o pitu, é um dos recursos mais importante para subsistência através da comercialização. Também faz parte da alimentação do pescador e da família, uso de isca para captura de peixes e também como remédio na medicina tradicional local (Tabela 1).

**Tabela 1:** Etnoictiofauna, e categorias de uso conforme os pescadores artesanais de Entremontes e Piranhas, Alagoas.

Etnoespécie/ Nome científico	Categoria de uso (%)							Nº de citações da etnoespécie
	Comercial e alimentação	Medicinal	Artefato de pesca (isca)	Tabu alimentar	Ainda tem	Diminuiu muito	Não tem	
<b>Cari</b> <i>Hypostomus commersonii</i>	100	70	60	60	100			39
<b>Camurupim</b> <i>Tarpon atlanticus</i>	100	70				10	90	27
<b>Corvina</b> <i>Pachyurus francisci</i>	100	10				100		21
<b>Curimatã/ bambá</b> <i>Prochilodus marggravii</i>	100	70		20		100		29
<b>Dourado</b> <i>Salminus brasiliensis</i>	100					80	20	20
<b>Mandim amarelo</b> <i>Pimeladus maculatus</i>	100			90	80	20		29
<b>Mandim açú</b> <i>Duopalatinus emarginnotus</i>	100				80	20		20
<b>Matrinxã</b> <i>Brycon lundii</i>	100			20		30	70	25
<b>Niquim</b> <i>Lophiosilurus alexandri</i>	100			30	90	100		23
<b>Pacamão</b> <i>Pseudopimelodus zungaro</i>	100				40	90	10	24
<b>Piau</b> <i>Leporinus piau</i>	100		60		100			20
<b>Pilombeta</b> <i>Anchoviella lepidentostole</i>	100			10			100	21
<b>Pirá</b> <i>Conostome conirostris</i>	100			10			100	21
<b>Piranha</b> <i>Serrasalmus piraya</i>	100	20			100			22
<b>Pirambeba</b> <i>Serrasalmus brandi</i>	100		10	0	100			21
<b>Pitu</b> <i>Macrobrachium carcinus</i>	100			70	50	50		27
<b>Surubim</b> <i>Pseudoplatystoma coruscans</i>	100			70		90	10	27
<b>Tambaqui</b> <i>Colossoma macropomuns</i>	100					100		20
<b>Tilápia</b> <i>Oreochromis niloticus</i>	100					90	10	20
<b>Traíra</b> <i>Hoplias malabaricus</i>	100	20				100		22
<b>Tubarana</b> <i>Salminus hilarii</i>	100			10			100	21
<b>Tucunaré</b> <i>Cichla ocellaris</i>	100			10		100		21
<b>Robalo</b> <i>Centropomus pectinatus</i>	100			20			100	22
<b>Xira</b> <i>Prochilodus argenteus</i>	100					10	90	20

Foram citadas 24 etnoespécies de pescado e divididas em quatro categorias de uso: comercial e alimentação, artefato de pesca (isca) e tabu alimentar. As espécies são as seguintes: Cari (*Hypostomus commersonii*), Camurupim (*Tarpon atlanticus*), Corvina (*Pachyurus francisci*), Curimatã/bambá (*Prochilodus marggravii*), Dourado (*Salminus brasiliensis*), Mandim amarelo (*Pimeladus maculatus*), Mandim açú (*Duopalatinus emarginnotus*) Matrinxã (*Brycon lundii*), Niquim (*Lophiosilurus alexandri*), Pacamão (*Pseudopimelodus zungaro*), Piau (*Leporinus*), Pilombeta (*Anchoviella lepidentostole*), Pirá (*Conostome conirostris*), Piranha (*Serrasalmus piraya*), Pirambeba (*Serrasalmus brandi*), Pitu (*Macrobrachium acanthurus*), Surubim (*Pseudoplatystoma coruscans*), Tambaqui (*Colossoma macropomuns*), Tilápia (*Oreochromis niloticus*), Traíra (*Hoplias malabaricus*), Tubarana (*Salminus hilarii*), Tucunaré (*Cichla ocellaris*), Robalo (*Centropomus pectinatus*), Xira (*Prochilodus argenteus*).

Para os pescadores todo peixe serve para a alimentação humana, porém algumas espécies de pescado não são indicadas para mulheres grávidas e para pessoas que apresentem algum ferimento. Eles citaram os peixes de couro (surubim, pirá, mandim, pacamão), o cari, que é um peixe de casco, o pitu, um crustáceo e o bambá, peixe de escama.

Os principais usos de peixes para o alimento e para fins comerciais, também foram mostrados no trabalho realizado por Pinto; Mourão; Alves (2013), com pescadores artesanais em uma comunidade na costa do Estado do Ceará. Nos estudos de Souza (2010), em comunidades pesqueiras de Barra Grande e Morro da Mariana, pertencentes à APA do Delta do Parnaíba, nos seus registros etnozoológicos e categorias de uso de animais foram principalmente alimentícias e medicinais. Os trabalhos de Ribeiro (1995), Silvano; Begossi (1998), Thé (1999) e Silva-Montenegro (2002), com pescadores de rios e represas revelaram que os mesmos possuem conhecimento profundo a respeito dos peixes e de outros recursos aquáticos.

Os peixes mais indicados que compartilham a categoria de uso medicinal são bambá, traíra, cari, curimatã, camurupim, piranha e corvina. O uso da gordura do bambá, traíra, cari e curimatã aparecem mais difundido e é indicado para cicatrização de feridas, geralmente em animais. A escama do camurupim

como recurso zooterápico alóctone, ou seja, animal exógeno a fauna do baixo São Francisco, é utilizado por pessoas acometidas pela asma; o caldo de piranhas é considerado afrodisíaco e a “pedra da corvina”, que após torrada é feito um chá é indicado para criança com anemia. No estudo realizado na Lagoa do mirim por Pieve; Kubo; Souza (2009) um dos pescadores entrevistados disseram que as pedras da cabeça da corvina, quando retiradas e enroladas, curam bronquite, inflamações de ouvido e garganta. É indicado para crianças.

Na pesquisa desenvolvida por Andrade, Costa-Neto (2008) em São Félix, Bahia, foram citadas sete etnoespécies de peixes como recursos medicinais. Para os autores, o registro escrito da medicina tradicional implica conservação da cultural local, além de permitir que os recursos zooterapêuticos possam ser avaliados quanto à provável existência de compostos biologicamente ativos. Também na Bahia, Costa-Neto; Dias; Melo (2002), registraram restrições ao consumo de peixe e usos na medicina popular de pescadores ribeirinhos. Rocha; Poletto (2009), verificou a ampla utilização pelos pescadores dos rios Araguaia de parte dos peixes para a cura e tratamento de diferentes doenças e ferimentos.

Outras espécies de pescados e outros animais também são utilizados pelos pescadores das duas comunidades como iscas naturais, como o piau, piaba, cari, camarão novo, cobra e minhoca. Assim, o pescado é um recurso utilizado para a alimentação e comércio, mas também é reconhecido pelos pescadores para usos medicinais e serve como isca.

### **Conexão pescador/vegetal**

Em Piranhas e Entremontes os materiais botânicos já foram bastante utilizados na pesca para confecção de barco, remo, covo, redes e iscas. Conforme os dados levantados na área, atualmente, o uso de plantas está direcionado para a alimentação e medicinal, sendo cultivadas em quintais apenas para consumo da família. Para as plantas medicinais foram registradas espécies usadas para má-digestão, asma, gripe, inflamações, calmantes, entre outras aplicações. Para as alimentícias destacam-se as frutíferas e folhagens.

O conhecimento mais detalhado sobre o uso de plantas medicinais

está entre os idosos, que pode estar relacionado ao tempo de moradia nas comunidades, o que permite o acúmulo de conhecimento local, porém grande parte do conhecimento pode não estar sendo transmitido para os adultos e jovens, e se transmitidos não são utilizados por eles, devido à constante urbanização das comunidades, facilidade de acesso a produtos em supermercados, lojas e dos serviços de saúde.

As informações sobre o uso de plantas medicinais contribuem de forma relevante para a divulgação dos efeitos medicinais que produzem os vegetais, apesar de não terem seus constituintes químicos conhecidos. Essas informações terapêuticas podem despertar o interesse de pesquisadores para descoberta de novas substâncias bioativas.

Atualmente, nas duas comunidades estudadas, o uso das plantas na pesca artesanal vem sendo substituído pelo náilon, canos de PVC, plásticos e produtos artificiais. A confecção do covo, que antes era feita de bambu (*Bambusa*), mororó ou taboca (*Bauhinia*), hoje é feita de cano de PVC. Conforme Magalhães et al. (2003), em Piranhas e Entremontes a confecção de covos de PVC está bastante difundida. Já o remo era feito de madeira, principalmente de caribeira ou craibeira (*Tabebuia*) e da braúna (*Schinopsis*). Atualmente os remos são feitos de plástico e comprados prontos. Assim como a compra de barcos. As agulhas que teciam as redes eram confeccionadas da madeira do jenipapo (*Genipa*), mas essa prática não mais existe, visto que são comercializadas na forma de plástico, a baixo custo. As redes eram tecidas com a fibra das folhas do tucum (espécie de palmeiras), agora as redes de fios de náilon são compradas prontas. As iscas naturais ainda são muito utilizadas, como, por exemplo, o coco (*Cocos*), o milho (*Zea*) e o arroz em casca (*Oryza*), colocados no covo como isca para pitu. Tem também a manga (*Mangifera*), utilizada para peixes capturados na linha. Todas as espécies botânicas citadas nas entrevistas eram e ainda são extraídas e cultivadas na região onde os pescadores habitam.

O uso de plantas para fins pesqueiros, como confecção, artefatos de pesca, armadilhas de pesca, construção de canoas e para uso doméstico, incluindo habitação e combustível para cozinhar, também já foram observados em outras localidades, a exemplo dos estudos de Rasolofu (1997), em comunidade da costa de

Madagascar e Hanazaki et al. (2000), em duas comunidades caiçaras em São Paulo. Nos relatos dos entrevistados ficou claro que os pescadores das duas comunidades, percebem que os recursos naturais estão diminuindo ou se esgotando, além de terem clara percepção dos prejuízos que sofrem pela concorrência na pesca. A comunidade de pescadores de Piranhas por estar próxima à área urbana é alvo de problemas ambientais decorrentes, principalmente, da pressão da urbanização, o que tem comprometido a transferência do conhecimento tradicional. Assim, mesmo que ainda exista uma forte conexão entre os pescadores e o meio ambiente, percebe-se que os avanços e as pressões sobre o meio ambiente vêm sinalizando para um enfraquecimento das práticas tradicionais.

### **Conexão pescador/mineral**

O componente mineral mais importante não só para os pescadores, mas, para todas as populações e espécies, por ser a reguladora de todo o ecossistema é a água. Nas comunidades estudadas, além da água, a pedra foi citada como um componente mineral muito importante na pesca. Ela é encontrada no próprio ambiente e serve como peso para as redes de espera e para a groseira. Esse peso agora é substituído pelo chumbo. A pedra ainda é utilizada como “poita” âncora, para o barco não sair do local. O barro foi citado por dois entrevistados, um de Piranhas e outro de Entremontes, porém o uso do barro não foi citado com finalidade na pesca. Um entrevistado de Piranhas remeteu ao passado o uso de barro nas construções de casas da própria comunidade; outro pescador de Entremontes relatou também no pretérito o uso do barro para confecção de panela. A conexão pescador/mineral é considerada discreta nas comunidades pesqueira do município de Piranhas, assim como na Várzea da Marituba-AL (MARQUES, 2001), e no Acuípe - BA (SOUTO, 2004).

### **Conexão Pescador/homem**

Trata-se de uma conexão entre pescador e a comunidade pesqueira. O trabalho da pesca envolve ensinamentos, a maioria dos pescadores começou a

pescar na infância acompanhando os pais na pescaria, não só como ofício da pesca, mas também como lazer. Esse momento era mais de lazer do que de compromisso, pois a viagem de barco na companhia dos pais era um passeio prazeroso, nadavam no rio, pescavam peixes com linha e varas e isso para eles era uma diversão. Atualmente, observa-se que os pais incentivam os filhos para o estudo e outras profissões, por julgarem a pesca pouco rentável. Nesse contexto, o conhecimento local pode se transformar ou se perder devido as novas influências.

A pesca artesanal nas comunidades estudadas é um trabalho que envolve a família. Geralmente pai e filho saem no barco para pescar, um pilota o barco, e o outro vai colocando as redes, com direito a revezamento das funções. A mulher participa na limpeza do pescado e na venda do mesmo. Na pescaria observa-se uma maior participação masculina, uma vez que a maioria da atuação feminina está no trabalho doméstico ou exercício de outra profissão, mas também, ajudam na evisceração, realizam o salgamento ou congelamento do pescado, para posterior comercialização ou consumo da família.

Os homens atuam, preferencialmente, no espaço aquático. Território esse que já foi motivo de muita disputa, concorrência e atritos. Os pescadores entrevistados relatam que antes existiam pescadores que se diziam dono de trechos do rio que nenhum outro pescador poderia pescar naquele local. Porém, esse cenário já mudou, o rio é considerado um bem comum de todos, onde pode pescar em qualquer lugar, mas respeitando quem chega primeiro. É o que diz um pescador de Entremontes: “antigamente, quem era mais antigo queria ser dono de um pedaço do rio, dos melhores lugares de pesca”. Outro pescador de Piranhas disse o seguinte: “já houve muita disputa, principalmente na época que havia cheia no rio, hoje as pessoas se entendem melhor, quem chega primeiro tem prioridade, os outros respeitam e vão procurar outro lugar”.

A questão de territorialidade geralmente aparece, quando há presença de turista, pescador amador, na localidade de pesca da comunidade, isso pode ser verificado na citação do seguinte entrevistado de Piranhas: “a concorrência agora é maior e o rio ficou pequeno e os que vêm de fora para pescar de arpão, pesca tudo e assusta o peixe da costa, assim diminui a quantidade de peixe”.

Para os pescadores artesanais das comunidades estudadas o rio é um lugar

de propriedade comum, do qual extraem sua sobrevivência. Sabem que o recurso pesqueiro é um recurso natural renovável e esgotável de propriedade comum e de acesso livre, que acaba propiciando o aparecimento da sobrepesca, por isso os pescadores artesanais evitam o livre acesso de outros pescadores, os turistas, nos mesmos pontos, para não ocorrer o esgotamento dos recursos, pois dependendo da intensidade da pesca, pode ocorrer desequilíbrio na sustentabilidade do recurso.

O Estado também regulamenta a pesca, de forma, a evitar a superexploração, porém, decretos, portarias e resoluções pesqueiras são feitas sem ouvir as pessoas da região e muitas vezes não atendem aos interesses dos pescadores nem do ambiente. Nos relatos dos entrevistados ficou claro que os pescadores das duas comunidades, percebem que os recursos naturais estão diminuindo ou se esgotando, além de terem clara percepção dos prejuízos que sofrem pela concorrência na pesca. A comunidade de pescadores de Piranhas por estar próxima à área urbana é alvo de problemas ambientais decorrentes, principalmente, da pressão da urbanização, o que tem comprometido a transferência do conhecimento tradicional.

### **Conexão Pescador/sobrenatural**

A conexão pescador/sobrenatural consiste nas manifestações “sobrenaturais” que estão intimamente relacionadas ao ecossistema que a comunidade está inserida (SOUTO, 2004). São as visagens e as lendas. As visagens são as aparições de pessoas já falecidas e as lendas são contos passados de geração a geração. Os pescadores entrevistados relataram ver visagens geralmente quando iam pescar à noite, “à noite eu não passo no Sinibu, remanso onde as pessoas que morreram afogadas são encontradas, pois lá tem muita assombração” disse um entrevistado de Piranhas.

Entre lendas e visagens, que ganham vida nas palavras dos pescadores das comunidades estudadas no baixo São Francisco, destaca-se o Caboclo D’água (nego d’água), Mãe D’água, Caipora, fogo corredor e assombrações. São nessas figuras que o medo é materializado e corporificado. O nego d’água, segundo

a história que eles contam, é um caboclo que quando se depara com barcos pequenos e canoa, vira-os e espanta os peixes. “A noite quando fui pescar já vi um bicho cabeludo dentro do barco, expulsei ele do meu barco e ele tentou puxar meu barco para o fundo e virar” disse um pescador de Entremontes. Outro pescador relatou: “as mulheres quando lavava roupa de madrugada viam o nego d’água, mas devia ser o surubim que se levantava na escuridão, aí elas se confundiam devido ao medo”. Além do medo, pois evolutivamente o ser humano é feito para ter medo do escuro, a confusão pode ser devido aos seres humanos não possuírem uma melhor visualização em baixa luminosidade, ao contrário de alguns animais. Já um pescador de piranhas, disse o seguinte: “dizem o povo que o nego d’água se apresenta para o povo, é um boneco da cabeça, nunca vi, mas tenho medo”. Outra lenda contada por pescadores das duas comunidades foi a do fogo corredor, que segundo um deles é: “uma bola de luz que voa, que vai e volta, esse fogo não deixa vestígio e aparece de noite. Os antigos dizem que o fogo corredor aparecia quando algum esposo ou esposa morria e o fogo vinha buscar o outro”

A lenda da mãe d’água e da caipora, nunca foi presenciada por nenhum deles. Porém, um dos pescadores de Entremontes disse o seguinte: “já ouvir num dia que fui pescar a noite uma roncaria e movimento no rio, diziam que era a mãe d’água, mas é o baceio do rio, a coroa pedaço de areia que se move e fica fundo no lugar que saiu. Ora tá raso, ora tá fundo”. Narrativa de receio tradicional é comum à influência de episódios, criaturas, locais e/ou elementos sobrenaturais, que resistem aos modelos racionais de explicação do mundo. Nessas narrativas do medo natural, as causas dessa emoção estão em aspectos cotidianos da vida (FRANÇA; SILVA, 2012).

As visagens e lendas foram narradas pelos entrevistados com riquezas de detalhes reais, muitas delas vivenciadas pelo próprio contador, nessas narrativas foram possíveis observar como o sobrenatural fascina o pescador. A produção do conto é influenciada pelo ambiente em que são contadas, assim como as modificações na história dos casos são feitas conforme o momento, a experiência e os conhecimentos daquele que narra.

As lendas contadas pelos entrevistados apresentam valores culturais, que viajam no tempo e no espaço, trazendo mensagem que retrata o medo e o perigo

de pescar a noite, já que diante da escuridão, o ser humano se sente impotente e vulnerável, sendo o medo do escuro um mecanismo de alerta. Como os acontecimentos narrados ocorrem no período noturno e os adultos costumam contar histórias que ocorrem na escuridão da noite, ampliando o medo nas crianças e como essas tendem a ter medo a partir dos pais, isso também pode ser uma forma de amedrontar e manter os filhos dentro de casa para não nadem em águas profundas à noite, sem permissão dos pais e, também para evitar que as mulheres saiam à noite. Sendo a noite, o escuro um medo natural e cultural. Essas crenças também podem desempenhar um papel na regulação ecológica, nos lugares onde a pesca é evitada.

### **Considerações finais**

Os recursos pesqueiros provenientes do rio São Francisco desempenham um papel significativo na vida socioeconômica dos pescadores das comunidades estudadas, que dependem do pescado para alimentação, comercialização, dentre outros fins. Esses recursos representam uma das principais fontes de renda para a família ribeirinha, no entanto, os pescadores também exercem outras atividades econômicas para complementarem a renda, pois, os profissionais dispõem de poucos recursos financeiros e enfrentam dificuldades para manter o sustento familiar devido à redução crescente dos estoques pesqueiros.

Os pescadores entrevistados mostraram conhecer não apenas sobre peixes, mas também sobre toda a dinâmica na qual a pesca está envolvida, apresentando interações com o meio. A interação pescador/animal é a mais forte em Piranhas e Entremontes, destacando a relação com o peixe, sendo a mais expressiva, pois está bastante presente no cotidiano, como na alimentação, comércio, iscas e recursos zooterápicos. Interações da comunidade pesqueira com o componente vegetal revelaram formas de percepção e de utilização de recursos fortemente associadas à cultura local, as plantas são utilizadas na alimentação, construção de artefato de pesca, artesanato e para fins medicinais, demonstrando que os pescadores conhecem e usam as espécies mais importantes para o sustento e aplicação na atividade pesqueira.

A interação pescador/mineral mostrou-se a menos intensa de todas as analisadas. As visagens e as lendas como, o nego d'água, mãe d'água e o fogo corredor foram os componentes sobrenaturais mais comumente citados pelos pescadores de Piranhas e Entremontes e são amplamente conhecidos na comunidade. Essas crenças proporcionam o medo da noite, do escuro.

É evidente que os pescadores de Piranha e entremontes, em Alagoas, detêm um amplo conhecimento sobre a forma de uso e interações ambientais. Desse modo, espera-se que os dados resultantes do presente estudo trabalho contribua para gerar discussões das relações socioeconômica e cultural, caracterização das comunidades pesqueiras e interações dessas comunidades com os componentes ambientais e suas interações desfeitas devido à modernidade. Ressalta-se a importância do reconhecimento do saber local, como forma de diminuir o risco de desaparecimento da cultura e tradição das comunidades pesqueiras da região.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. N.; COSTA-NETO, E. M. **Primeiro Registro da Utilização Medicinal de Recursos Pesqueiros na Cidade de São Félix, Estado da Bahia.** Acta Scientiarum Biological Sciences. v.27, n.2, p. 177-183, 2008;

AZEVEDO-SANTOS, V.M; COSTA - NETO E.M; LIMA-STRIPARI N. **Concepção dos Pescadores Artesanais,** Acerca dos Recursos Pesqueiros. Biotemas, v.23, n. 4: 135-145, 2010;

BAILEY, K. D. **Methods of Social Research.** The Free Press, Macmillan Publishers, Nova York, 1982;

COSTA-NETO. E. M; DIAS, C. V.; MELO, M. N. **O conhecimento ictiológico tradicional dos pescadores da cidade de Barra, região do médio São Francisco,** Estado da Bahia, Brasil. Acta Scientiarum Maringá, v. 24, n. 2, p. 561-572, 2002;

CUNHA, L. H. O. Saberes Patrimoniais Pesqueiros. **Revista de Desenvolvimento e Meio Ambiente,** n. 7, pp. 69-76, 2003;

FRANÇA, J.; SILVA, P. P. S. **O mal e a cidade:** o “medo urbano” em dentro da noite, de João do Rio. Escrita, Nilópolis, v.3, n. 3, 2012;

GODINHO, H. P.; GODINHO, A. L. **Águas, Peixes e Pescadores do São Francisco das Minas Gerais.** Belo Horizonte: PUC Minas, 2003;

HANAZAKI, N.; TAMASHIRO J. Y.; LEITÃO-FILHO, H.; BEGOSSI, A. **Diversity of plant uses in two caçara communities from the Atlantic Forest coast,** Brazil..Biodiversity and Conservation, v.9, 2000;

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),** 2013. Disponível em:<<http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=270710&search=alagoas|piranhas|infograficos:-historico>> Acesso em 03/10/13;

IPHAN. **Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)** .2014;

MAGALHÃES, E. M. M.; LYRA, M. C. A.; SANTOS-JÚNIOR, R. C.; MONTENEGRO, S. C. S. **Projeto de gerenciamento integrado das atividades**

**desenvolvidas em terra na bacia do São Francisco.** ANA/GEF/PNUMA; OEA. ORG. COSTA, F. J. C. B. 2003;

MARQUES, J. G. **Pescando Pescadores,** 2. ed. São Paulo: USP, 2001. MINISTÉRIO DA INTEGRAÇÃO NACIONAL. São Francisco. Disponível em: <<http://www.integracao.gov.br/pt/web/guest/apresentacao8/>> Acesso em: 22 out. 2020;

MONTENEGRO, S. C. S.; NORDI, N.; MARQUES, J. G. W. **Contexto cultural, ecológico e econômico da produção e ocupação dos espaços de pesca pelos pescadores de pitu (Macrobrachium carcinus) em um trecho do baixo são Francisco,** Alagoas-Brasil. Interciencia, v.26, n.11, 2001. P.535-540. Recuperado em 25 de setembro de 2022, de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0378-18442001001100002&lng=pt&tlng=](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0378-18442001001100002&lng=pt&tlng=);

PINTO, M. F.; MOURÃO, J. S.; ALVES, R. R. R. **Ethnotaxonomical considerations and usage of ichthyofauna in a fishing community in Ceará State,** Northeast Brazil. Journal of ethnobiology and ethnomedicine, v. 9, n. 17, p. 1-11, 2013;

PIEVE, S. M. N.; KUBO, R. R.; SOUZA, G. S. **Pescadores Artesanais da Lagoa Mirim.** Ed. NEAD e UFRGS, Brasília, 2009;

RAMALHO, C. W. N. **Sentimento de corporação, cultura do trabalho e conhecimento Patrimonial Pesqueiro:** expressões socioculturais da Pesca Artesanal. Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 43, n. 1, p. 8 – 27, 2012;

REIS, R. E.; KULLANDER, S. O.; FERRARIS JR, C. J. (org.). Check list of the freshwater fishes of South and Central America. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 742;

RASOLOFO, M. **Use of mangroves by traditional fishermen in Madagascar.** Mangroves and Salt Marshes, v.1, p. 243–253,1997;

RIBEIRO, M. C. L. B.; PETRERE, J. M. **Fisheries ecology and management of the Jaraqui (Semaprochilodus taeniurus, S. insignis) in Central Amazonia.** Regulated Rivers: Research & Management, v. 5, p. 95-215, 1990;

ROCHA, M. F.; POLETO S. L. **Etnoictiologia de pescadores profissionais artesanais dos rios Araguaia e Garças nos municípios de Barra do Garças-MT, pontal do Araguaia-MT e Aragarças-GO.** Revista interdisciplinar, vol. 2, n.2,2009;

SOUTO, F. J. B. **A Ciência que Veio da Lama:** uma Abordagem Etnoecológica Abrangente das Relações ser Humano/Manguezal na Comunidade Pesqueira de Acupe, Santo Amaro-BA. Tese (Doutorado) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2004;

SOUSA, R., S. **Etnobotânica e etnozologia de comunidades pesqueiras da Área de Proteção Ambiental (APA) do delta do Parnaíba,** Nordeste do Brasil. 2010, (Dissertação) - Universidade Federal do Piauí;

SILVA-MONTENEGRO, S.C. **A conexão homem/ camarão (Macrobrachium carpinus e M. acanthurus no baixo São Francisco alagoano:** uma abordagem etnoecológica. 2002, (Tese), São Carlos, Programa de Pós-graduação em Ecologia e Recursos Naturais. 210p;

SILVANO, R. A. M.; BEGOSSI, A. **The artisanal fishery of Piracicaba River (São Paulo, Brazil):** fish landing composition and environmental alterations. Italian Journal of Zoology, v. 65, p. 527-531, 1998;

THÉ, A. P. G. Saudades da Vazante Geral: Estudo sobre as Mudanças Sócio-Ambientais na Pesca Artesanal no Alto-Médio São Francisco, Minas Gerais”. In: COSTA, J. B. A.; OLIVEIRA, C. L. (Org.). **Cerrados, Gerais, Sertão:** Comunidades tradicionais nos Sertões Roseanos. São Paulo: Intermeios, v. 1, p. 31-46, 2012;

## INDICE REMISSIVO

Aldeamento Pankararu, 34

Conceito de história, 137

Conexão pescador e fauna, 187

Elementos da escrita historiográfica, 90

Etnocartografia cultural, 72

Etnocurrículo, 117

Fenomenologia da religião, 146

Ideário histórico, 160

Literatura indígena, 69

Literatura negra, 166

Mobilidade indígena, 108

Movimento educacional Tuxá, 52

O direito indígena a terra, 26

Pedagogia da alternância, 118

Pesca artesanal, 193

Pedagogia encantada, 56

Representações de identidade, 97

Rio São Francisco como universo físico e simbólico, 109



**REALIZAÇÃO:**



**LICEEI**

Licenciatura Intercultural  
em Educação Escolar  
Indígena



**PEDIND**

Licenciatura em Pedagogia  
Intercultural e Indígena

