



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

Pró Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Rede Nacional para o
Ensino de Ciências Ambientais - PROFCIAMB



VITOR GABRIEL MARTINES

Cartografia Social: Mapear para fortalecer

Feira de Santana - Bahia

2024

VITOR GABRIEL MARTINES

Cartografia Social: Mapear para fortalecer

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Célia Regina Batista dos Santos

Co-Orientadora: Profa. Dra. Marjorie Cseko Nolasco

FEIRA DE SANTANA
2024



Vitor Gabriel Martines

“Cartografia Social: Mapear para fortalecer”

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Feira de Santana, como parte das exigências do Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais, para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências Ambientais.

Área de Concentração: Ambiente e Sociedade

Aprovada em 22 de maio de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br CELIA REGINA BATISTA DOS SANTOS
Data: 24/05/2024 13:27:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Célia Regina Batista dos Santos- Orientadora (UEFS)

Documento assinado digitalmente

gov.br MARJORIE CSEKO NOLASCO
Data: 04/08/2024 23:49:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Marjorie Cseko Nolasco- Coorientadora (UEFS)

Documento assinado digitalmente

gov.br PAULO ROSA TORRES
Data: 26/05/2024 13:03:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Paulo Rosa Torres (UEFS)

Documento assinado digitalmente

gov.br SUELI ANGELO FURLAN
Data: 27/06/2024 16:33:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Sueli Angelo Furlan (USP)

UEFS-2024

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

M336

Martines, Vitor Gabriel

Cartografia social : mapear para fortalecer / Vitor Gabriel Martines. –
2024.

183 f.: il.

Orientadora: Célia Regina Batista dos Santos.

Coorientadora: Marjorie Cseko Nolasco.

Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação de Mestrado
Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais
(PROFCIAMB), Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de
Santana, 2024.

1. Cartografia social. 2. Educação do campo. 3. Territorialidades.
4. Conflitos socioambientais. I. Título. II. Santos, Célia Regina Batista dos,
orient. III. Nolasco, Marjorie Cseko, coorient. IV. Universidade Estadual de
Feira de Santana.

CDU 504:528(814.22)

Dedico este trabalho em memória à minha avó Eurides, por todo o cuidado e carinho e em memória ao tio Paulinho, por ter trazido tantos ensinamentos com seu jeito calmo e musical.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a oportunidade de ter tido em minha vida muitas experiências e contatos enriquecedores nos lugares em que vivi e estive por passagem. Cada pessoa, cada viagem e cada contato com a natureza foram essenciais para para fundar a minha experiência de vida, que constitui a pessoa que sou. Com esperança no mundo, mas sem perder a criticidade.

Dessa maneira, enquanto principais responsáveis pela minha formação, agradeço aos meus pais, Regina e Wlamir.

Ainda de maneira primordial, agradeço à minha companheira de vida Ana Luiza, que topou a aventura de atravessar o país ao meu lado, com muito carinho, amor e suporte.

Agradeço a todos os meus familiares que também contribuíram enormemente em apoiar a minha formação enquanto ser humano, dedicando muito amor.

Aos grandes amigos que fiz pela vida, construindo uma rede de apoio fundamental nesse mundo cada vez mais individualista.

À todas instituições de ensino pelas quais passei, tendo grandes mestres para contribuir com sua sabedoria e ajudar a guiar os meus caminhos.

Agradeço às minhas orientadoras, Célia e Marjorie, na construção deste trabalho que demandou muito esforço, dedicação e capricho. Agradeço também aos meus colegas da turma IV do Profciamb, cuja parceria e aprendizado foram fundamentais.

Aos meus colegas de trabalho, professores e funcionários do Colégio Estadual de Inúbia, por me receberem tão bem e por serem aliados na construção de uma educação de qualidade.

Finalmente, aos estudantes da escola, parceiros na pesquisa e sem os quais não haveria o menor sentido em realizá-la. Obrigado por trocarem tantos aprendizados!

RESUMO

A Chapada Diamantina, particularmente o município de Piatã, vem passando por uma série de conflitos socioambientais nos últimos anos. A expansão da atividade mineradora de grande porte, do agronegócio e das usinas de energia eólica carregam consigo uma lógica de apropriação territorial bastante distinta da ocupação histórica local, gerando importantes discussões acerca do futuro na região. Diante deste contexto, o presente trabalho teve por objetivo desenvolver ações educativas orientadas pelos pressupostos da cartografia social, numa escola do campo, para possibilitar aos estudantes do Ensino Médio do Colégio Estadual de Inúbia, conhecer, experienciar, mapear e instrumentalizar-se para a compreensão de seus territórios e territorialidades, levando em consideração a ancestralidade, a história, a cultura, a ocupação territorial e a relação com a natureza das suas comunidades. Através de uma pesquisa-ação colaborativa com a participação de 183 estudantes, durante um período de 6 meses, foi planejada e desenvolvida uma sequência didática com atividades - que também serviram de instrumentos/procedimentos de produção de dados - envolvendo mapas mentais, pesquisa oral, censo escolar, análise de filmes, elaboração da cartografia social das comunidades e as discussões sobre problemáticas trazidas pelos conflitos socioambientais na região e a possibilidade da expansão dessas atividades potencialmente degradantes para o entorno do local de estudo. Os principais resultados indicaram que a sequência didática, amparada pelos pressupostos da cartografia social, teve um importante papel no aumento da afetividade dos estudantes por seus territórios, ampliando a sua instrumentalização para a defesa territorial e produzindo um efeito empoderador aos jovens da região, ao produzir um conhecimento fundamental para fortalecer sua compreensão acerca do futuro de suas comunidades.

Palavras-chaves: Conflitos socioambientais; Territorialidades; Educação do campo.

ABSTRACT

Chapada Diamantina, particularly the municipality of Piatã, has been experiencing a series of socio-environmental conflicts in recent years. The expansion of large-scale mining activity, agribusiness and wind energy place a logic of territorial appropriation that is quite different from the historical local occupation, generating important discussions about the future of the region. Given this context, the present work aimed to develop educational actions guided by the assumptions of social cartography, in a rural school, to enable high school students at the Colégio Estadual de Inúbia, to know, experience, map and provide tools for understanding their territories and territorialities, taking into account the ancestry, history, culture, territorial occupation and the relationship with the nature of their communities. Through collaborative-action-research with the participation of 183 students over a period of 6 months, a didactic sequence was planned and developed with activities - which also served as data production instruments/procedures - involving mind maps, oral research, school census, film analysis, preparation of social cartography of communities and discussions on issues brought about by socio-environmental conflicts in the region and the possibility of expanding these potentially degrading activities to the surroundings of the study site. The main results indicated that the didactic sequence, supported by the assumptions of social cartography, had an important role in increasing students' affection for their territories, expanding their instrumentalization for territorial defense and producing an empowering effect on young people in the region, by producing fundamental knowledge to guide their understanding of the future of their communities.

Key words: socio-environmental conflicts; territorialities; rural education.

LISTA DE FIGURAS

Figuras

Figura 1	Apesar da bela paisagem, Piatã não é um município amplamente conhecido turisticamente.....	14
Figura 2	Mapa de localização do município e dos distritos de Piatã.....	15
Figura 3	Manifestação contra a chegada de empresa do agronegócio em Piatã.....	17
Figura 4	Mineração de ferro nas comunidades do Mocó e da Bocaina em Piatã.....	57
Figura 5	Agropecuária de base familiar na Comunidade quilombola do Ribeirão do Meio.....	58
Figura 6	Mapa participativo de Inúbia e sua rede hidrográfica.....	59
Figura 7	Entrada do Colégio Estadual de Inúbia.....	62
Figura 8	Mapa mental da comunidade quilombola da Várzea Grande.....	75
Figura 9	Mapa mental da comunidade do André.....	76
Figura 10	Mapa mental da comunidade do Tombador.....	76
Figura 11	Mapa mental da sede do distrito de Inúbia.....	77
Figura 12	Oficina de fotografia com Rodrigo Wanderley.....	95
Figura 13	Exemplo de fotografia das comunidades pelos estudantes.....	96
Figura 14	Exemplo de caderno preenchido com a atividade comparativa entre os sistemas agrícolas de Inúbia e do Vale do Ribeira.....	97
Figura 15	Exemplo de cartografia social apresentado aos estudantes.....	122

Figura 16	Imagem de Satélite do distrito de Inúbia.....	123
Figura 17	Mapa participativo da comunidade quilombola da Várzea Grande...	127
Figura 18	Mapa participativo da comunidade quilombola do Ribeirão do Meio	127
Figura 19	Mapa participativo da sede do distrito de Inúbia.....	128
Figura 20	Mapa participativo da comunidade dos Poções.....	129
Figura 21	Mapa participativo da comunidade do Brejo dos Almeidas.....	130
Figura 22	Mapa participativo das comunidades do Cipó e Furna da Onça.....	131
Figura 23	Exposição das atividades no último dia letivo.....	133
Figura 24	Estudantes do período vespertinos reunidos no último dia letivo.....	134

Quadros

Quadro 1	Etapas da sequência didática.....	66
Quadro 2	Diagnóstico e problematização.....	67
Quadro 3	Distribuição de estudantes por comunidade.....	72
Quadro 4	Refletindo as territorialidades de Inúbia.....	84
Quadro 5	Conflitos socioambientais na região e suas diferentes escala.....	106
Quadro 6	Discutindo ferramentas legais de defesa territorial.....	112
Quadro 7	Construção da Cartografia Social das Comunidades de Inúbia.....	119

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	13
2.	BASE TEÓRICA.....	25
2.1	TERRITÓRIOS E TERRITORIALIDADES.....	25
2.2	CARTOGRAFIA SOCIAL: ORIGENS E PRINCIPAIS UTILIZAÇÕES NO BRASIL.....	30
2.3	BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS EDUCACIONAIS.....	38
2.3.1	Construindo as bases para uma educação crítica.....	39
2.3.2	A importância do desenvolvimento de práticas educativas ligadas à educação do campo.....	44
3.	FUNDAMENTOS E CAMINHOS DA PESQUISA.....	50
3.1	A PESQUISA-AÇÃO EDUCACIONAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	50
3.2	IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA.....	55
3.3	CONTEXTUALIZAÇÃO DO LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA.....	61
3.4	O PROCESSO DE INTERVENÇÃO.....	65
4.	CONSTRUINDO SABERES, TERRITORIALIZANDO IDENTIDADES E EMPODERANDO JOVENS DO CAMPO A PARTIR DA CARTOGRAFIA SOCIAL.....	67
4.1	ETAPA DIAGNÓSTICA: IDENTIFICAÇÃO DOS SABERES E PROBLEMATIZAÇÃO.....	67
4.2	DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDOS DE APROFUNDAMENTO.....	83
4.2.1	Refletindo as territorialidades de Inúbia.....	83

4.2.2	Conflitos socioambientais na região e suas diferentes escalas espaciais e temporais.....	106
4.2.3	Discutindo ferramentas legais de defesa territorial.....	112
4.2.4	Construção da Cartografia Social dos Estudantes de Inúbia.....	119
5.	AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS DA CARTOGRAFIA SOCIAL E DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	135
5.1	Avaliação do processo de planejamento e execução da sequência didática.....	138
6.	PRODUTOS DA PESQUISA.....	142
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
	REFERÊNCIAS.....	146
	APÊNDICE A - ORGANIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	151
	APÊNDICE B - QUESTÕES DO CENSO ESCOLAR.....	156
	APÊNDICE C - QUESTÕES SOBRE O FILME: “NARRADORES DE JAVÉ”	158
	APÊNDICE D - QUESTÕES PARA REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA HISTÓRICA.....	159
	APÊNDICE E - QUESTÕES SOBRE DEFINIÇÕES E DIREITOS DOS POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS DO BRASIL.....	161
	APÊNDICE F - ATIVIDADE DE PESQUISA SOBRE POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS DO BRASIL.....	162
	APÊNDICE G - ATIVIDADE DE COMPARAÇÃO DOS SISTEMAS AGRÍCOLAS DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO VALE DO RIBEIRA E DAS COMUNIDADES DE INÚBIA.....	163
	APÊNDICE H - QUESTÕES SOBRE A REPORTAGEM SOBRE A REPORTAGEM ACERCA DO CONFLITO ENTRE BODEIROS E BOIADEIROS	

EM OLIVEIRA DOS BREJINHOS - BA.....	164
APÊNDICE I - QUESTÕES DE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE COMUNIDADES TRADICIONAIS DE FUNDOS E FECHOS DE PASTO E A LEI DOS 4 FIOS.....	165
APÊNDICE J - QUADROS COM DADOS DE IMPORTAÇÃO E EXPORTAÇÃO NO BRASIL NO ANO DE 2021.....	166
APÊNDICE L - QUESTÕES SOBRE A ARGUMENTAÇÃO DO MINISTÉRIO PÚBLICO EM DEFESA DAS COMUNIDADES NO CASO DO AGRONEGÓCIO NOS GERAIS DE PIATÃ.....	168
APÊNDICE M - QUESTÕES SOBRE A ARGUMENTAÇÃO DO DEFENSORIA PÚBLICA DA UNIÃO EM RELAÇÃO À INTERDIÇÃO TEMPORÁRIA DA MINERAÇÃO DE FERRO NO MUNICÍPIO DE PIATÃ.....	169
ANEXO A - SELEÇÃO DE TRECHOS DE LIVRO SOBRE DEFINIÇÕES E DIREITOS DE POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS NO BRASIL.....	170
ANEXO B - TRECHOS DE ENTREVISTA COM O LÍDER QUILOMBOLA ‘SEU JOÃO’ SOBRE CONFLITOS DECORRENTES DA LEI DOS 4 FIOS EM PIATÃ	172
ANEXO C - TRECHOS DE ARTIGO QUE DEFINE O CONCEITO DE FUNDOS E FECHOS DE PASTO.....	173
ANEXO D - REPORTAGEM UTILIZADA COMO MODELO PARA A ESCRITA DOS TEXTOS SOBRE AS COMUNIDADES DE INÚBIA.....	175
ANEXO E - TRECHO RESUMIDO DE REPORTAGEM PARA ANÁLISE DA LEI DE TERRAS DE 1850 NO BRASIL.....	176
ANEXO F - REPORTAGEM SOBRE AÇÃO DO MINISTÉRIO PÚBLICO CONTRA A EMPRESA AGRÍCOLA HAYASHI NO MUNICÍPIO DE PIATÃ.....	179
ANEXO G - REPORTAGEM SOBRE A INTERDIÇÃO TEMPORÁRIA DA MINERAÇÃO DE FERRO NO MUNICÍPIO DE PIATÃ.....	180

1. INTRODUÇÃO

A Chapada Diamantina vem passando por uma série de conflitos socioambientais nos últimos anos. A expansão da atividade mineradora de grande porte, do agronegócio e das usinas de energia eólica e solar carregam consigo uma lógica de apropriação territorial bastante distinta da ocupação histórica local¹, mas que vem gerando importantes discussões acerca do futuro na região. De um lado existe, a ideia de um território que, por ser preservado, abriga grande disponibilidade de recursos naturais que deveriam ser explorados no contexto da circulação de produtos primários do capitalismo global; e, de outro, o entendimento do território em que a natureza é percebida como base para a reprodução da vida e da cultura, sem que se possa, também, excluir diferentes nuances de percepção que transitam entre as cosmovisões, decorrentes da complexidade que a sociedade proporciona.

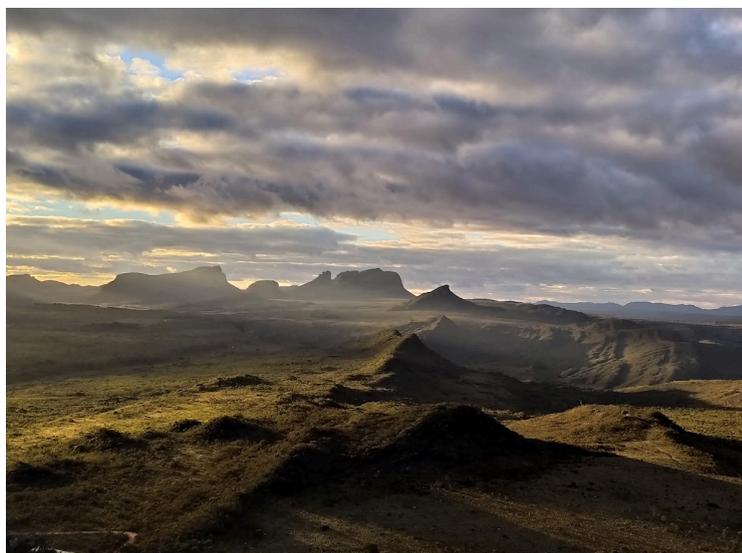
O fato é que os vários conflitos - a exemplo da mineração de ferro nas Comunidades do Mocó e da Bocaina, em Piatã; da apropriação da água e da contaminação proporcionada pelo agronegócio no Rio Utinga e nos Gerais de Mucugê; bem como a ação da mineração e das usinas eólicas em Jacobina - escancaram a vulnerabilidade na proteção das áreas e das pessoas que vivem em uma parte da Chapada Diamantina, com uma realidade bastante distinta daquela dos cartões postais, conhecidas por pessoas do mundo inteiro. Ao mesmo tempo, esses lugares, muitas vezes ignorados e desvalorizados pela visão colonizadora da modernidade (Gonçalves, 2002), construíram uma rica cultura, proveniente da sua ocupação histórica, política e econômica em interação com o território, constituindo a sua diversidade.

¹ A ocupação da Chapada Diamantina é caracterizada por possuir um povoamento bastante disperso em seu território, porém geralmente, com baixa densidade populacional. Há em sua composição uma grande diversidade de núcleos de povoamento e com histórias bastantes distintas entre si, apresentando uma grande quantidade de comunidades tradicionais, principalmente quilombolas, pequenos povoamentos rurais e núcleos urbanos. Essa ocupação carrega diversas questões e contradições sociais, desde a relação colonizadora que visava o extermínio dos povos indígenas, até o controle do garimpo, e das terras produtivas da região. Questões que, posteriormente, foram reforçadas através do coronelismo, materializado pelo mandonismo e pelo voto de cabresto, e que encontram-se presentes em diferentes nuances até os dias atuais (Cruz, 2006).

No entanto, é importante ressaltar que essa diversidade de populações que viveram, de certa forma, bastante apartadas dos centros econômicos nacionais, em decorrência da dificuldade de integração pelo difícil acesso e pela própria falta de interesse daqueles que detinham o poder local, proporcionou uma relação de vida das comunidades mais dependentes da integração com os ambientes naturais, constituindo uma grande variedade de comunidades tradicionais, que construíram relações próprias com o seu território.

Apesar de não estar situada na parte turística da região - e não que esse devesse ser o destino para todos os lugares com o devido potencial - a região da Chapada Diamantina² que situa-se fora do perímetro do Parque Nacional, como por exemplo em Piatã, constitui também um cenário de rara beleza cenográfica, com grandes paredões rochosos, cachoeiras, alta biodiversidade, além dos povos e comunidades tradicionais que habitam a região e contribuíram na formação desse conjunto paisagístico que, ao contrário do que vemos atualmente na área que se conformou o Parque, seguiram vivendo no local, conservando alguns traços de sua cultura e transformando outros (Diegues, 1996). No entanto, apesar da riqueza cultural e da diversidade de patrimônios preservados, essas comunidades, atualmente, sofrem ou correm o risco de sofrer com outro tipo de expropriação. Afinal, a chegada de grandes empreendimentos, que visualizam a terra-território como um recurso a ser explorado, acaba gerando conflitos em relação ao uso dos mesmos, já que as populações tradicionais possuem uma relação densa, simbólica e vívida com a terra, dependendo de sua relação com a natureza para manter a sua vida no local (Haesbaert, 2014).

Figura 1 - Apesar da bela paisagem, Piatã não é um município amplamente conhecido turisticamente.



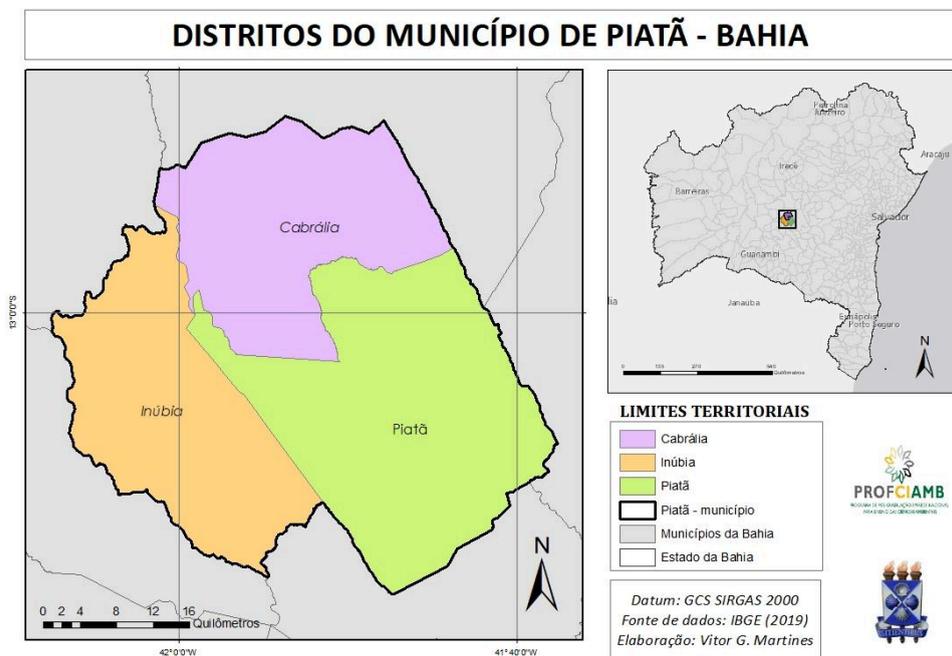
Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

² A Chapada Diamantina, comumente conhecida como a região turística que circunda o Parque Nacional de mesmo nome, é na realidade uma região serrana muito mais ampla, constituindo a porção baiana da Serra do Espinhaço, a qual se estende pelo estado em sua porção central de Norte a Sul. É portanto, um extenso planalto (38.000 km²), que corresponde a 15% do Estado da Bahia (Funch, 1997), e que se caracteriza, além de suas características geológicas comuns, por ser uma região econômica e administrativa, composta por 24 municípios e que engloba uma das 27 subdivisões territoriais da Bahia, as quais se diferenciam por critérios multidimensionais, como a cultura, a economia e a identidade dessas populações (Nascimento, 2019).

Assim, devido à visão “moderna” que considera as populações que não participam da esfera de reprodução ampliada do capital como “atrasadas” e a necessidade de expansão da exploração de recursos primários de acordo com o modelo econômico atual, há um esquecimento proposital de toda essa área, que passa a ser enxergada como “vazia” - mesmo com povoados tradicionais e históricos - para que possa ser utilizada economicamente de acordo com os interesses desenvolvimentistas, na relação entre estado e empresas privadas (Sassen, 2016).

Dessa forma, é justamente no âmbito da problemática do entorno do Parque Nacional da Chapada Diamantina, que o recorte deste trabalho recai, em relação ao município de Piatã, local onde está a escola e onde residem os sujeitos desta pesquisa. Com apenas uma pequena parte de seu território inserido em zonas de proteção tuteladas pelo Estado³, este município vem sendo alvo da chegada destes grandes empreendimentos, que possuem uma visão exploradora dos recursos naturais.

Figura 2: Mapa de localização dos distritos do município de Piatã



Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

³ Há no município de Piatã a Área de Proteção Ambiental (APA) da Serra da Barbado e a Área de Relevante Interesse Ecológico (ARIE) das Nascentes do Rio de Contas. No entanto, além de não possuírem um Plano de Manejo, boa parte das comunidades em risco não estão abrangidas pelos perímetros das UC's.

Assim, devido à degradação e monopolização dos recursos - sendo o principal a água - ocorre a expulsão de parte da população das comunidades, enquanto a parte que permanece no local acaba sendo prejudicada em sua relação com o território. Um exemplo dessa situação é o que ocorre no extremo sudeste do extenso município piatãense, em decorrência da mineração de ferro que está proporcionando a contaminação da água, o assoreamento de nascentes, a poluição sonora, o abalo da estrutura das casas e a poluição do ar devido às explosões na mina. Esses problemas socioambientais vem repercutindo diretamente nas comunidades do Mocó e da Bocaina - esta sendo autoidentificada quilombola - que tiveram sérios impactos em sua produção agrícola e em relação à qualidade de vida que possuíam antes da chegada da mineração⁴.

Além desse conflito, uma empresa do agronegócio conseguiu, no final de 2020, por parte do Instituto do Meio Ambiente e Recursos Hídricos (INEMA), uma autorização para a supressão de 953 hectares de mata nativa, na região dos Gerais⁵ de Piatã, que ocupa a área mais alta do município e que possui extrema importância hídrica não apenas para as comunidades locais, mas para todo o conjunto de bacias hidrográficas que ali possuem nascentes e que cortam o semi-árido baiano: Bacia do Rio de Contas, Bacia do Rio São Francisco (Rio Paramirim), Bacia do Rio Paraguaçu (Rio Cochó). Atualmente, a autorização está suspensa em primeira instância, por conta da alegação do Ministério Público⁶ de irregularidades na declaração do Cadastro Estadual Florestal de Imóveis Rurais (CEFIR) feita pela empresa e protocolada pelo INEMA no pedido de autorização para supressão de vegetação. No entanto, ainda tramita a batalha judicial em segunda instância.

⁴ Reportagens sobre o conflito socioambiental ocorrido devido à extração de minério de ferro nas comunidades da Bocaina e do Mocó: Repórter Brasil 18/05/2022, por Daniel Camargos:

<https://reporterbrasil.org.br/2022/05/mineracao-arada-quilombolas-barram-avanco-de-empresa-ingles-a-na-chapada-diamantina/> acesso em 01/03/2024.

Mongabay: 01/08/2022, por Rafael Martins:

<https://brasil.mongabay.com/2022/08/mineracao-na-chapada-diamantina-ameaca-alguns-dos-melhores-cafes-e-cachacas-do-brasil/> acesso em 01/03/2024.

Brasil de Fato: 20/10/2020, por Danielle Gama:

<https://www.brasildefato.com.br/2020/10/20/comunidades-quilombolas-de-piata-na-bahia-sofrem-com-atividade-de-mineradora> acesso em 01/03/2024.

⁵ A região dos Gerais de Piatã é uma área alagadiça e extremamente biodiversa, localizada na porção central do município. O local é o platô mais alto da região, com uma média de aproximadamente 1400 metros acima do nível do mar, possuindo o solo arenoso e rochas porosas, que permitem grande infiltração de água no subsolo, constituindo grande importância hídrica para todas as 3 bacias (Contas, Paramirim e Cochó) que a compõem e que cortam o semiárido baiano. Atualmente, a região conta com algumas comunidades de ocupação secular, cujas atividades econômicas estão ligadas à agricultura familiar, que destaca-se na produção de hortaliças e de cafés especiais.

⁶ Ação Civil Pública nº152.9.213872/2020 do Ministério Público da Bahia.

A chegada desses dois tipos de empreendimentos, em contraste com a forma de ocupação local, dependentes de suas relações simbólicas com o território, gerou conflitos que desencadearam reações por parte da população. Os moradores de algumas comunidades rurais, que seriam ou estão sendo impactadas, se organizaram, contando com a ajuda de instituições externas e demais apoiadores na região. Foram realizadas manifestações, abaixo-assinados e reportagens⁷ denunciando as graves situações enfrentadas em Piatã, tanto por parte da mineração, quanto dos possíveis impactos em relação à chegada do agronegócio⁸.

Figura 3: Manifestação contra a chegada de empresa do agronegócio nos Gerais de Piatã



Fonte: Jornal da Chapada, 2020

⁷ Reportagens sobre a ação do agronegócio nos Gerais de Piatã:

G1 e TV Bahia, por Itana Alencar 30/11/2020

<https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2020/11/30/area-na-chapada-diamantina-e-desmatada-com-licenca-irregular-e-preocupa-agricultores-familiares.ghtml> acesso em 05/02/2024.

Jornal da Chapada 30/10/2020, por Jornal da Chapada:

<https://jornaldachapada.com.br/2020/10/30/chapada-moradores-de-piata-denunciam-contaminacao-no-rio-das-contas-apos-inema-liberar-desmatamento-na-regiao/> acesso em 05/02/2024.

Teia dos Povos: 30/11/2020, por Teia dos Povos:

<https://teiadospovos.org/comunidades-rurais-se-manifestam-contr-o-agronegocio-em-piata/> acesso em 05/02/2024.

⁸ Importante destacar que essa luta contra os empreendimentos não foi consensual entre as pessoas. Alguns moradores, principalmente da zona urbana, reivindicavam que as empresas atuassem no local, defendendo a ideia de “progresso” como algo inevitável, recorrendo à legalidade dos projetos e argumentando que a geração de empregos seria o fator primordial para o desenvolvimento econômico em Piatã, mesmo que houvesse impactos.

Dessa forma, o debate foi ganhando repercussão na cidade e tornou-se indispensável a reflexão sobre qual modelo de desenvolvimento seguir e, conseqüentemente, um aprofundamento teórico para refletir os territórios e as territorialidades locais. Na necessidade de defesa das comunidades, a Frente Socioambiental de Piatã⁹ assumiu a organização das discussões na perspectiva de aprofundar questões como: Quem são as comunidades? Qual a importância delas na preservação ambiental e na produção econômica municipal? Quais direitos elas possuíam? Quais impactos poderiam vir a ocorrer? Quais outras alternativas para geração de renda no local, sem que se prejudicasse os povoados e o meio ambiente? Qual modelo de preservação poderia ser mais respeitoso com o modo de vida local?

A partir do diálogo do presente pesquisador com as comunidades que seriam afetadas pelas empresas, foi possível perceber que grande parte das pessoas, ainda que soubessem as razões dos conflitos e defendessem os seus argumentos, tinham muita dificuldade em conhecer os procedimentos legais, além das formas que poderiam ser mais efetivas na proteção dos seus territórios. Esse contexto gerou uma necessidade comunicativa e educacional, no sentido de que fossem ampliadas, na educação formal e não formal, discussões para auxiliar as demandas produzidas no embate.

Nesse caso, foi extremamente necessária a participação de instituições externas ao município para auxiliar na defesa das comunidades, como por exemplo a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Frente Ambientalista da Assembleia Legislativa da Bahia (ALBA) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT). Esta última instituição que, historicamente, é solidária aos movimentos que passam por conflitos no campo e, com sua experiência, apresentou alguns métodos possíveis para auxiliar na causa dos povoados, dentre esses, a **Cartografia Social**, instrumento utilizado neste trabalho.

⁹ A Frente Socioambiental de Piatã é um movimento criado por moradores de comunidades, agricultores familiares e ativistas socioambientais que se organizaram para a defesa dos territórios locais a partir da chegada da mineração e do agronegócio no município. De maneira mais precisa, é possível afirmar que a chegada do agronegócio no final de 2020, foi o estopim para a formação do grupo.

A cartografia social é uma proposta da ciência cartográfica que questiona os métodos tradicionais de fazer mapas, propondo que a sua construção seja coletiva, com efetiva participação dos sujeitos do território, geralmente tradicionais, étnicos ou coletivos, e que em casos de conflitos socioambientais, pode servir como instrumento legal na demarcação dos mesmos (Acselrad, 2013).

Além disso, a cartografia social pode servir como um retrato que espacializa a vida da população em sua conexão com o lugar, no qual através da sua construção pode gerar uma leitura das territorialidades e um fortalecimento identitário, em oposição ao conjunto de representações oficiais que cartografam a realidade e delimitam territórios condizentes com os objetivos, anseios e interesses de grupos dominantes na sociedade, que possuem o acesso a essas técnicas para o legitimarem (Gorayeb *et al.*, 2015).

Apesar de a cartografia social não ter sido a ferramenta utilizada no processo que barrou provisoriamente o agronegócio nos Gerais¹⁰, o uso da técnica, pode ser uma importante ferramenta na defesa das populações locais, por ajudar a discutir a noção dos conceitos de “território”, de desterritorialização e de re-territorialização de forma aprofundada, além de possibilitar uma ressignificação das comunidades, por seus próprios moradores, através da produção realizada por suas leituras de mundo. O que permitiria abordar aspectos interdisciplinares do conhecimento de forma a valorizar o saber local, proporcionando, também, um entendimento sobre as medidas legais que fortaleceriam o território.

Nesse caso, mediante o contexto de Piatã, poderia ser bastante interessante, socialmente, a abordagem da cartografia social no ensino formal, já que a discussão que já estava ocorrendo sobre o futuro do município poderia ser transposta para a sala de aula, e usada como pano de fundo para a abordagem de diversos aspectos do currículo escolar, retornando posteriormente para a sociedade por meio dos próprios estudantes. Além disso, a abordagem poderia ajudar a popularizar a técnica, que apesar da importância, não possui tanto conhecimento por parte da sociedade e também não costuma ser abordada na educação.

¹⁰ A mobilização popular juntamente com a ação do Ministério Público que considerava a autorização de supressão de vegetação (ASV) irregular, foram responsáveis por conseguir, provisoriamente, a interrupção do desmatamento na referida área.

Diante do exposto, desenvolveu-se a seguinte pergunta central: *Quais as contribuições de ações educativas, orientadas pelos pressupostos da Cartografia Social, para que estudantes do Ensino Médio de uma escola do campo localizada no distrito de Inúbia em Piatã-BA conheçam, experienciem, mapeiem e instrumentalizem-se para a defesa de seus territórios e territorialidades, levando em consideração as percepções e desejos dos grupos sociais envolvidos?*

Para responder a essa pergunta foi estabelecido como **objetivo geral**: desenvolver ações educativas orientadas pelos pressupostos da cartografia social, numa escola do campo, para que estudantes do Ensino Médio conheçam, experienciem, mapeiem e instrumentalizem-se para a defesa de seus territórios e territorialidades, levando em consideração as percepções e desejos dos grupos sociais envolvidos, para favorecer a valorização das identidades locais. E como **objetivos específicos** 1. Planejar e desenvolver ações metodológicas, materializadas numa sequência didática, visando debater conceitos; proceder uma pesquisa histórica; refletir sobre os direitos; apresentar as experiências coletivas no território; refletir sobre os possíveis conflitos socioambientais ali existentes; 2. Orientar o processo de mapeamento participativo dos territórios e territorialidades, pelos estudantes envolvidos; 3. Avaliar os resultados da intervenção através da interpretação dos mapas participativos e das demais atividades propostas na sequência didática; 4. Elaborar *E-book* com os passos apresentados na sequência didática para que possa ser adaptada e replicada em outros contextos, apresentando também exemplos de produções do mapeamento das comunidades realizado pelos estudantes.

O fato do presente pesquisador ser envolvido na Frente Socioambiental de Piatã e atuar como docente das disciplinas de Geografia e Meio Ambiente no Colégio Estadual de Inúbia desde 2019 favoreceu a implementação dessa ação. O Colégio Estadual referido é uma Escola do Campo situada no distrito de Inúbia, estando a cerca de 40 quilômetros da sede do município e cujas comunidades do entorno estão sendo visadas para a exploração de atividades possivelmente predatórias ao seu modo de vida. Tal fato trouxe ao projeto, além da função de promover o debate e incentivar o conhecimento acerca dos dispositivos legais que possam vir a ser úteis na defesa dos territórios, a possibilidade de que os estudantes

reflitam antecipadamente sobre a eventualidade de conflitos que possam atingir seus povoados.

É válido ressaltar, nesse caso, que boa parte dos riachos das comunidades do distrito têm suas nascentes nos Gerais, justamente onde o agronegócio tenta se instalar demandando uma grande quantidade de água em suas outorgas. Além disso, segundo dados do Sistema de Informação Geográfica da Mineração (SIGMINE), as autorizações para diversas pesquisas de mineração estão se intensificando nos últimos anos nas proximidades do distrito, principalmente para a extração de ouro e cobre. Há também, segundo o relato de moradores de diversas comunidades, a abordagem para a implementação de energia eólica nos povoados locais.

Dessa forma, ao pensar em transpor essas discussões para o contexto escolar, é importante lembrar que o trabalho, focado nas comunidades e nos conflitos socioambientais já vinha sendo discutido paralelamente à problemática que ocorria no município, nas disciplinas de geografia e meio ambiente. Tais discussões sempre contavam com um bom engajamento dos estudantes, já que através desse tipo de debate, envolvendo as suas vivências, podia ser percebido um envolvimento muito maior do que quando comparado aos temas curriculares comuns¹¹.

É importante ressaltar que a escola na qual está sendo desenvolvido o projeto é uma escola de Ensino Médio de pequeno porte, cujo plano político pedagógico (PPP) está orientado pelos preceitos da Educação do Campo. No ano de 2022, na qual o projeto foi aplicado, a escola tinha como público 183 alunos, sendo a sua maior parte residente da zona rural do distrito, geralmente em comunidades com uma pequena população, que a cada ano vão se rarefazendo mais, devido a ainda intensa migração¹².

¹¹ Como exemplo de projeto desenvolvido nesse sentido, no ano de 2021, foi elaborado na escola um mapa hidrográfico da região, intitulado “Águas de Inúbia”, cujas informações foram alimentadas pelos estudantes participantes e familiares, na qual a temática socioambiental começou a ganhar destaque. A temática surgiu a partir da constatação de que os riachos locais vinham progressivamente diminuindo a sua vazão, e que a sua provável causa viria, das mudanças climáticas e da degradação dos cursos d’água, ao mesmo tempo em que permitiu-se a reflexão acerca dos impactos que poderiam ser intensificados no caso da chegada de grandes empreendimentos. Assim, a temática que surgiu fora do ambiente escolar, em discussões que permeavam a sociedade local, foi trazida para a sala de aula, facilitando a compreensão de que poderia ser extremamente rica uma discussão mais aprofundada e direcionada para os conflitos socioambientais de uma forma mais geral, quando abordada sob uma perspectiva empoderadora.

¹² A cada ano, após a conclusão do Ensino Médio, ou até mesmo durante, grande parte dos jovens do distrito parte para outras localidades em busca de oportunidades. O destino mais comum é São

Dentre os povoados locais do distrito de Inúbia, alguns são autoidentificados quilombolas, como a Palmeira de Inúbia, o Ribeirão de Cima, o Ribeirão do Meio, a Caiçara, o Tamburil e o Barreiro. Enquanto outros, que não passaram pelo processo de reconhecimento, carregam tradições que poderiam levar à sua autoidentificação como Comunidades Tradicionais de diversas modalidades, como por exemplo, de Fechos de Pasto, Extrativistas ou Geraizeiros¹³. Apesar disso, o conhecimento do que é uma comunidade tradicional e o porquê do Estado possuir esse tipo de denominação para determinadas comunidades ainda é baixo na região; além disso, mesmo com os territórios quilombolas locais sendo certificados na Fundação Palmares, nenhum deles é demarcado.

Essas situações reforçam a importância de se trabalhar com a Cartografia Social, já que de maneira participativa, dialógica e democrática, ela intensifica a discussão sobre as possíveis mudanças socioeconômicas e ambientais em Piatã, buscando, através dos conhecimentos produzidos no saber local e no saber científico, argumentos que fortaleçam as comunidades, de forma a antecipar a chegada dos conflitos, fornecendo ferramentas conceituais que ajudem a desenvolver a criticidade e auxiliem os estudantes a se engajarem nas decisões que permeiam a realidade local. Afinal, a metodologia da Cartografia Social permite, desde abordar um grande arcabouço teórico, incluindo uma amplitude de conjuntos legais que circundam o tema da luta pelo território e o seu reconhecimento por parte do Estado, até um minucioso estudo do meio, com fatores naturais, sociais, históricos e geográficos que o compõem.

Este trabalho, além disso, está conectado com diversas discussões que permeiam a vida das populações tradicionais em seus territórios. Considera que a reprodução da cultura e da economia destes povos passa diretamente por sua

Paulo, para trabalharem, principalmente, em serralherias, em demolições ou na construção civil. Há também uma forte migração para o trabalho com serviços no centro do mesmo município.

¹³ Há uma percepção dessa possibilidade estabelecida a partir da observação do presente pesquisador, obtida por meio do diálogo com representantes das comunidades e de dados obtidos no decorrer da pesquisa, como o censo escolar e a entrevista histórica, que apontam o fato de que todas as comunidades da região de Inúbia praticavam a criação de rebanho bovino em áreas comunais, sendo estas compatíveis com as relações de comunidades de Fundo ou de Fecho de Pasto, sendo restritas dessas atividades após a Lei do Pé Alto, na década de 1980. Além disso, comunidades como o Curral de Varas, Palmeira, Barreiro e Tamburil, tem a atividade de coleta de variados tipos de cocos, principalmente licuri e babaçu, e de sua palha para a confecção de artesanato como relações importantes em sua cultura. Ademais, há comunidades como as Bateias ou o Gritador, que estabeleceram-se nos platôs mais altos e baseiam-se em relações comunitárias, advindas da agricultura de subsistência e que teriam a possibilidade de reconhecerem-se como comunidades geraizeiras.

relação com o meio ambiente; e que a crise socioambiental pela qual passamos é uma crise civilizacional, ligada aos paradigmas construídos na modernidade e provenientes da dicotomia entre ser humano e natureza (Gonçalves, 2002; Leff, 2000).

A presente pesquisa assumiu os contornos da abordagem qualitativa, pautada na metodologia participativa, adotando também os pressupostos de uma pesquisa-ação, cujos sujeitos foram 183 estudantes de ensino médio na escola investigada. Para responder à pergunta e aos objetivos, foram realizadas as seguintes etapas metodológicas: identificação do problema; pesquisa bibliográfica; diagnóstico dos saberes prévios dos estudantes acerca dos temas discutidos; planejamento das ações; intervenção que teve como foco o desenvolvimento de conhecimentos territoriais e de defesa comunitária; e avaliação dos resultados com base nas produções desenvolvidas pelos estudantes durante todo o andamento da sequência didática, de forma a apontar o desenvolvimento da aprendizagem dos participantes da pesquisa.

Para discorrer sobre o tema proposto, este trabalho foi organizado da seguinte maneira: **Introdução**, onde foram apresentados o contexto e a problemática da qual se trata a pesquisa, além da pergunta e dos objetivos da pesquisa; **Referencial teórico**, onde são apresentados os principais conceitos orientadores para que pudesse ser construído o trabalho; **Método e procedimento da pesquisa**, na qual é apresentado o percurso teórico metodológico e o processo da pesquisa, tratando de ilustrar as etapas, a forma de produção dos dados, a avaliação e a construção do produto final da pesquisa; **Processo de desenvolvimento da ação**, na qual são apresentadas as atividades diagnósticas e o desenvolvimento da sequência didática; **Avaliação dos resultados da ação**, que avalia todo o processo construído em sala de aula, o aprendizado dos participantes da pesquisa, além da possibilidade de avaliação do projeto desenvolvido nessa pesquisa. Por fim, são apresentados os **Produtos finais**, que se constituem em um *e-book* no qual está retratada a sequência didática, de forma que possa ser replicada em outros contextos (considerando que cada local deve ter as suas peculiaridades a serem trabalhadas); juntamente com algumas produções desenvolvidas durante as atividades pelos estudantes do Colégio Estadual de Inúbia. Além disso, para o público e comunidade escolar foi realizada uma exposição

presencial com a temática no último dia de aula de 2022, de forma a ilustrar as produções dos participantes, que foram organizadas por território.

2. BASE TEÓRICA

A fundamentação teórica desta pesquisa contempla a discussão sobre um grande arcabouço de conceitos, no qual a Cartografia Social, ao ser trabalhada em um ambiente escolar e em um contexto que envolve a possibilidade da chegada de conflitos socioambientais ao local, permite desenvolver.

2.1 Territórios e Territorialidades: Uma breve discussão

Nos últimos anos, o debate sobre o conceito de territórios e territorialidades têm ganhado uma importante centralidade na América Latina, principalmente quando são colocados em pauta os conflitos pela terra (Haesbaert, 2014), que acabam por reforçar os diferentes paradigmas de compreensão sobre o que é o território e quais são as perspectivas em jogo em relação à sua apropriação, de forma que essas diferenciações acirram as disputas de poder na sociedade. Dessa maneira, para que a articulação teórica neste trabalho possa ser realizada com maior propriedade, será buscada uma aproximação dos conceitos e do que se pretende com a utilização dos mesmos, ainda que o objetivo não seja realizar uma intensa discussão sobre o tema.

Para debater essa questão, em primeiro lugar, é válido lembrar, que o conceito de território, apesar de ter a sua utilização originária no campo das ciências da natureza, passou a ser discutido pela geografia política no século XIX, sob a perspectiva de Ratzel, associando-o à ideia de “espaço-vital”, na qual o desenvolvimento e o fortalecimento de um estado nacional passava pela manutenção, expansão e capacidade de controle sobre o território que o mesmo possuía. Dessa forma, pode-se dizer que a delimitação do conceito de território nessa época era a de que o mesmo prevalecia como um espaço de poder controlado, demarcado e governado, sendo, dessa forma, a base físico-natural do Estado-nação (Ferreira, 2014).

Com o tempo, a geografia volta-se para a discussão de outros conceitos e o debate sobre o território acaba em esquecimento. No entanto, após a renovação da

ciência geográfica, nos anos 1960-1970, essa discussão voltou reformulada, buscando a compreensão das relações de poder em variadas escalas, criticando, dessa forma, a dimensão da noção de território pautada quase exclusivamente pela escala do Estado-nação como na da geografia clássica. Assim, o conceito passa a permear a inclusão das identidades, das territorialidades e das contradições que as relações de poder geram na sociedade (Ferreira, 2014).

Claude Raffestin (1993), que foi um dos pioneiros dessa nova abordagem territorial, possuía a concepção de que, em primeiro lugar, era preciso diferenciar os conceitos de espaço geográfico e território. Segundo ele:

É essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator 'territorializa' o espaço (...) O território, nessa perspectiva, é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder. O espaço é a "prisão original", o território é a prisão que os homens constroem para si." (Raffestin, 1993 p. 143-144)

No entanto, ao considerar que o espaço seria uma base da qual o ser humano se apropria e, assim, o territorializa, o autor acaba deixando implícito que o espaço seria apenas um meio físico-material, ignorando os fatores humanos que o compõem, o que é contraposto por Milton Santos (1996, p. 51), que considera que o espaço geográfico:

É um misto, um híbrido, formado da união indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações. Os sistemas de objetos, o espaço-materialidade, formam configurações territoriais, onde a ação dos sujeitos, ação racional ou não, vem instalar-se para criar um espaço.

Dessa forma, na concepção do autor, o espaço é produzido pelas relações sociais acumuladas ao longo do tempo, no ambiente e de maneira indissociável com a sua realidade físico-material. Além disso, a proposição de Raffestin (1993), ao considerar que o território é um espaço onde se projetou trabalho, proporciona a interpretação de que o espaço social e o território seriam praticamente equivalentes. Saquet (2009, p. 81), nesse caso, compreende que estes conceitos são distintos, porém não podendo ser enxergados de maneira desarticulada:

(...) o espaço corresponde ao ambiente natural e ao ambiente organizado socialmente, enquanto que o território é produto de ações históricas que se concretizam em momentos distintos e sobrepostos, gerando diferentes paisagens, logo, é fruto da dinâmica socioespacial.

Desse modo, torna-se possível considerar que, através da sobreposição de tempos e escalas e, considerando que o território esteja ligado às relações de poder exercidas sobre um espaço, poderiam ser formados distintos territórios em relação à dinâmica socioespacial de cada lugar, podendo inclusive, serem sobrepostos em relação aos grupos que exercem suas territorialidades, de acordo com as relações que produzem com o meio.

Assim, Haesbaert (2014, p.53) delimita que há, pelo menos, dois paradigmas de abordagens das questões territoriais, “*sendo um hegemônico, capitaneado pelas grandes empresas (com o frequente apoio do Estado), e outro, contra-hegemônico, liderado sobretudo, numa linguagem gramsciana, pelos grupos subalternos*”. O autor acrescenta que o paradigma territorial hegemônico possui uma visão recursista da terra-território, considerando-a como substrato a ser explorado. Já o paradigma contra-hegemônico, percebe o território, antes de tudo, como espaço vivido, densificado pelas múltiplas relações inseridas no contato entre sociedade e natureza, sendo este um laço muito mais denso (Haesbaert, 2014).

Então, é possível perceber que a compreensão do que é o território segue sendo indissociável das relações de poder exercidas sobre um determinado espaço, porém, segundo Haesbaert (2014), essas relações não devem ser interpretadas apenas como poder político, sendo possível dividi-las em dois sentidos principais: o de dominação e o de apropriação. O primeiro, de acordo com a leitura de Lefebvre, mais ligado às relações de valor de troca, sendo mais objetivo e unifuncional, tal qual ao paradigma hegemônico exercido pelo Estado territorial moderno, e que não admite multiplicidade/sobreposição de jurisdições e/ou de territorialidades. O segundo, corresponde a um processo mais simbólico, carregado das marcas do vivido e relacionado ao valor de uso, assim como no paradigma contra-hegemônico, que acaba sendo sobreposto, na maioria das vezes, pelo sentido de dominação que o valor contábil sobre a terra exerce no sistema capitalista.

Milton Santos (2000), nesse sentido, considera que existe uma distinção entre o território entendido como recurso, pelos 'atores hegemônicos', que seria utilizado como um meio para atingir os seus objetivos (no caso o lucro); e o território como abrigo, dos 'atores hegemonzados', que seria enxergado como um fim em si mesmo, sendo indissociado da própria constituição identitária da população. Ainda assim, Haesbaert (2014) posiciona que todo território é funcional e simbólico ao mesmo tempo, em diferentes amálgamas, por menos explícito que seja. Dessa forma, o autor compreende que em cada contexto exista um que prevaleça sobre o outro, formando territórios de dominância funcionais ou de dominância simbólica.

Desse modo, no contexto abordado por este trabalho, fica evidente que a distinção entre os paradigmas na compreensão do que é o território acabam por ocasionar conflitos socioambientais na região. Já que as comunidades locais, em sua maioria, desenvolveram uma relação simbólica de apropriação sobre o espaço, na qual as relações vividas com o ambiente natural são preponderantes para o seu modo de vida. Por outro lado, a chegada de grandes empresas que tendem a enxergar a terra-território como um recurso a ser explorado, exercendo uma dominância funcional sobre o mesmo, que contrasta com o seu uso tradicional, já que o controle sobre os recursos do território e o seu uso predatório, acabam por inviabilizar a reprodução material das comunidades ali residentes.

No entanto, para reforçar a compreensão da noção de território e de seus paradigmas, é fundamental localizar outro conceito, que é o de **territorialidade**, já que o mesmo, quando formulado sem uma reflexão mais aprofundada, pode levar a uma contradição epistemológica em relação ao que é concebido por território, devido à multiplicidade de significados de ambos. Por exemplo, para alguns autores, a territorialidade, em um sentido mais restrito, pode ser considerada como uma dimensão do território, porém, em outras concepções, a territorialidade pode ser mais ampla ou até diferenciadora entre ambos (Haesbaert, 2014). Assim, torna-se necessária uma interpretação conjunta dos termos, já que a perspectiva de um em relação ao outro pode alterar completamente o significado do que se pretende propor.

Dessa maneira, quando pensada sob uma perspectiva mais genérica, Haesbaert (2014) analisa que a territorialidade pode ser entendida como uma

abstração, reduzida à dimensão simbólico-cultural do território, sendo compreendida, ao mesmo tempo, como ‘aquilo que faz do território, um território’ (Souza, 1995, p. 99 *apud* Haesbaert 2014, p.64). Já em um sentido mais efetivo, seja ele material ou imaterial, o autor indica que a territorialidade pode ser entendida (Haesbaert, 2014, p. 65):

- a. Como materialidade (p. ex.: controle físico do acesso através do espaço material, como indica Robert Sack)
- b. Como imaterialidade (p. ex.: controle simbólico, através de uma identidade territorial ou “comunidade territorial imaginada”).
- c. Como “espaço vivido” (frente aos espaços - nesse caso, territórios, formais-institucionais), conjugando materialidade e imaterialidade.

Pode-se dizer, então, que a territorialidade manifesta-se em todas as escalas, desde as relações pessoais e cotidianas até as complexas relações sociais, estando intimamente ligada a cada lugar e podendo ser simultânea. Dessa forma, é possível afirmar que é a territorialidade que dá identidade e que é influenciada pelas condições históricas e geográficas de cada lugar (Saquet, 2009).

Assim, Haesbaert (2014, p. 65) considera que a territorialidade é um conceito até mais amplo que o de território, no sentido em que afirma que “todo território corresponderia a uma territorialidade, mas nem toda territorialidade teria, necessariamente, um território materialmente construído”. Nesse caso, ela poderia ser, tanto uma propriedade de territórios efetivamente consolidados materialmente, quanto uma “condição” para a sua efetivação. Dessa forma, constrói a seguinte definição:

A territorialidade, no nosso ponto de vista, não é apenas ‘algo abstrato’, num sentido que muitas vezes se reduz ao caráter de abstração analítica, epistemológica. Ela é também uma dimensão imaterial no sentido de que, enquanto imagem ou símbolo de um território, existe e pode inserir-se eficazmente como uma estratégia político-cultural, mesmo que o território, pelo menos nos moldes a que se refere, não esteja concretamente manifestado – Como no conhecido exemplo da ‘Terra Prometida’ dos judeus, territorialidade que os acompanhou e impulsionou através dos tempos, ainda que não houvesse uma construção territorial correspondente.

É possível concluir, então, que para o autor há a compreensão de que a territorialidade é manifesta como uma dimensão simbólica na apropriação do espaço e condição fundamental para a formação de um território, mas que, ao mesmo tempo, não necessariamente precisa ser construída através de uma dimensão

material-concreta, como o é obrigatoriamente para o território, ainda que na concepção do mesmo haja a inclusão do poder no seu sentido simbólico.

Assim, para a construção do presente trabalho, tornou-se essencial buscar uma compreensão acerca dos conceitos de território e de territorialidade e o aprofundamento da mesma no contexto local, já que a dinâmica de interação das comunidades com o seu espaço vivido foi a responsável por produzir a sua relação material e imaterial com o território. Portanto, mais do que simplesmente a produção de mapas, que foi a principal linguagem explorada neste trabalho, por espacializar as relações dos estudantes com o seu entorno, foi buscada a possibilidade de valorizar a expressão das territorialidades através de diversas produções na sequência didática. Um exemplo disso foi o desenvolvimento de atividades envolvendo entrevistas históricas, textos e produções fotográficas autorais da paisagem local, propostas com o objetivo de - estimular, de diversas formas, a noção de pertencimento dos estudantes, o que, na concepção deste trabalho, é algo fundamental para que possa ser desenvolvido o sentido de defesa no caso de conflitos socioambientais. Afinal, o reconhecimento do que é deles e de como isso foi construído pode auxiliar na compreensão de tudo aquilo que pode ser perdido.

Assim, as concepções acerca dos conceitos trabalhados neste capítulo, serão aproximadas à interpretação de Haesbaert (2014), ou seja, irá ser considerada a dimensão de que a territorialidade é mais ampla que o território. Desse modo, enquanto dinâmica dos conflitos que contextualizam, considera-se na presente pesquisa a necessidade de compreender as formas de poder que atuam sobre os territórios e os paradigmas que podem ser colocados em conflito quando espacializamos os territórios e as territorialidades locais, através da metodologia da cartografia social.

2.2 Cartografia Social: Origens e principais utilizações no Brasil

A Cartografia Social, desde a sua formação, vem suscitando um amplo debate sobre a configuração política e a organização dos territórios que se deram a partir da modernidade, abrindo espaços de voz para agentes historicamente marginalizados

que reivindicam suas territorialidades; e, servindo, não somente como base legal para a demarcação territorial coletiva e instrumento democrático de construção do conhecimento, mas também como uma linguagem que dá subsídios à interpretação histórico-cultural e espacial de comunidades tradicionais (Acselrad e Viégas, 2013).

É possível afirmar que ao ter como principal objetivo ser um instrumento de democratização acerca do desenho das territorialidades de populações subalternas, essa perspectiva cartográfica faz uma crítica ao modo tradicional de fazer cartografia que, historicamente, esteve associada à construção de mapas para controle e gestão do Estado e que, mais recentemente, passou a implementar grandes projetos desenvolvimentistas também pelo setor privado (Acselrad e Viégas, 2013).

É importante ressaltar que há inúmeros relatos de sociedades que produziam mapas, porém a atividade ganhou maiores graus de objetividade com as navegações e, mais ainda, para delimitar as fronteiras dos Estados-nação¹⁴. Dessa forma, a cartografia passou a ser compreendida como instrumento fundamental na construção de poder do mundo moderno, por possuir um caráter documental que poderia ser utilizada como ferramenta de direito oficial, ao ter como função configurar, organizar e delimitar os territórios (Mascarello *et al.*, 2018). Assim, conforme os contornos dos Estados iam sendo desenhados, a compreensão da relação entre o espaço representado e o controle sob o mesmo ia ficando mais evidente, passando a ser palco de disputas mais acirradas, sob a perspectiva do nacionalismo e da compreensão de que território é poder, já que o próprio traçado do mapa implicaria em um certo domínio político e científico sobre espaço representado, sendo um instrumento de poder sobre o território e as pessoas que vivem nele (Lacoste, 2013).

Assim, a cartografia tradicional, por participar como linguagem que amparou diretamente a configuração territorial mundial à serviço do Estado Moderno, acabou por invisibilizar outras formas de organização e apropriação do território que não as previstas oficialmente. Além disso, os mapas seriam feitos apenas por técnicos

¹⁴ Porto Gonçalves (2002) traz uma importante reflexão histórica sobre a apropriação da linguagem cartográfica, em favor da formação e da territorialização dos Estados-nação, já que os primeiros registros que se tem do termo *geógrafo*, ainda que não houvesse uma ciência geográfica instituída, remontam ao século XVI, já estando associada ao funcionário do Rei que era responsável por grafar os limites territoriais dos quais o monarca seria soberano.

especializados, distanciando a ferramenta e o conhecimento da população em geral, assim, esvaziando-os de poder, e isolando-os da construção, da configuração e do controle político para definir o que era o território em diferentes escalas (Acselrad e Viégas, 2013).

Pode-se dizer que em todo o período de monopólio do Estado para oficializar as dimensões territoriais, pouco foi representado sobre as populações e suas características culturais. Já que a sua perspectiva de dominação sobre o território era predominantemente material e recursista, em oposição à dimensão afetiva e simbólica de apropriação territorial de determinadas comunidades (Gonçalves, 2002). Assim, em contraposição às formas de retratar o mundo pelo Estado moderno, a Cartografia Social surge no intento de delimitar outros territórios e territorialidades, produzindo outras significações e outras simbologias em suas produções, ao expressar as culturas e identidades dos sujeitos mapeados (Acselrad e Viégas, 2013).

De maneira mais específica à Cartografia Social, cabia a intenção de promover a democratização e a expansão de ferramentas que facilitariam e popularizariam o uso de mapas a partir de mudanças tecnológicas - como por exemplo o SIG (Sistema de Informação Geográfica)¹⁵ - que permitiu novas técnicas de mapeamento não tão dispendiosas quanto anteriormente, quando os mapas eram produzidos analogicamente e com uma grande demanda estrutural para a sua realização. Assim, com essa expansão das ferramentas tecnológicas de mapeamento, que não precisariam, necessariamente, do financiamento estatal para serem realizadas, houve uma expansão das possibilidades de uso da cartografia por populações antes marginalizadas (Crampton e Krygier, 2008).

Com isso, pode-se dizer que a Cartografia Social é um fenômeno recente, já que os primeiros registros sobre a sua prática foram dados no Alasca e no Canadá, entre a década de 1960 e 1970, com a produção de diversas cartas com as

¹⁵ Apesar do SIG possibilitar uma democratização do acesso aos mapas, é importante lembrar que as ferramentas que permitem o seu manuseio continuam sob o controle de especialistas. Dessa forma, ao utilizar esse tipo de ferramenta, Acselrad e Viégas (2013), pontuam que é necessário permitir o máximo de controle possível das comunidades na produção dos mapas, de modo a não permitir que a visão dos especialistas se sobreponham a dos sujeitos mapeadores. Além disso, é sempre necessário pontuar quem são e quais os interesses daqueles que propõem a cartografia social, para dessa maneira, certificar-se de como serão apropriados os dados produzidos pelos participantes.

atividades sazonais de subsistência do povo esquimó na região¹⁶ (Acselrad e Coli, 2008). Porém, a sua difusão e expansão para outras regiões se deu apenas a partir dos anos 1990, sendo bastante utilizado na América Latina a partir da chamada “virada territorial”, que foi constituída através da mobilização e do acionamento de demandas territoriais por grupos subalternos localizados, reivindicando a demarcação e a titulação de terras de povos e comunidades tradicionais (Acselrad, 2010).

Nesse contexto, a Cartografia Social vem se configurando como uma importante aliada em situações de disputas simbólicas e políticas no Brasil, utilizada como uma ferramenta com autoridade legítima para fazer valer as reivindicações que envolvem grupos sociais territorializados e os seus recursos. Sendo, inclusive, a função da delimitação de territórios e territorialidades identitárias, apontadas como a sua principal utilização desde os anos 1990 no território brasileiro (Acselrad e Coli, 2008). Por conta disso, é possível afirmar que ela se torna ainda mais importante em situações de conflitos¹⁷ e injustiças ambientais¹⁸, “*servindo como instrumento de luta e fortalecimento da resistência nos territórios contra os grandes projetos de desenvolvimento que não dialogam com as comunidades*” (Mascarello et al., 2018, p. 126).

Além disso, por ser uma construção coletiva produzida pelos sujeitos envolvidos em suas questões territoriais e que, por isso, permite uma ampla interpretação acerca de sua construção, a cartografia social da forma como tem sido aplicada na América Latina têm exercido a importante função de:

Servir para dar visibilidade aos grupos sociais, seus territórios, territorialidades, representações, identidades, conflitos e lutas por reconhecimento de direitos. Auxiliar na ampliação do conhecimento dos grupos sociais sobre seus territórios, sobre suas histórias e sobre os usos que fazem de seus recursos naturais; contribuir para os processos de reivindicação, de defesa e de proteção dos territórios e de seus recursos; fortalecer organizações indígenas; e ampliar o diálogo entre os povos

¹⁶ O projeto foi intitulado *Inuit Land Use and Occupancy Project* (Projeto de Uso e Ocupação das Terras pelos Esquimós) (Acselrad e Coli, 2008, p. 16)

¹⁷ A autora citando Acselrad (2004) define conflitos socioambientais como: “Disputas envolvendo grupos sociais com modos diferenciados de apropriação, uso e significação do território, quando um dos grupos tem a continuidade das formas de apropriação do meio ameaçadas por impactos indesejáveis - transmitidos pelo solo, água, ar ou sistemas vivos decorrente do exercício das práticas de outros grupos” (Mascarello et al., 2018 p. 128)

¹⁸ Mascarello et al (2018 p. 128) citando Acselrad et al. (2009, p.9) define injustiça ambiental como: “*imposição desproporcional dos riscos ambientais às populações menos dotadas de recursos financeiros, políticos e informacionais*”.

indígenas e as instituições governamentais e não governamentais. (Acselrad e Viégas, 2013, p.18)

Desta feita, o mapa “participativo”, dependendo da maneira em que for desenvolvido, poderá incluir dados sobre a história, a cultura, a tecnologia e informar e redefinir ideias sobre o território e a sua relação entre os grupamentos humanos (Acselrad, 2010), constituindo-se assim, como um importante instrumento de interpretação da cultura e da relação entre sociedade e natureza nas comunidades e povos tradicionais. Ainda de acordo com o referido autor, o processo de construção deste tipo de mapa pode resultar na afirmação das identidades das populações em conexão com o lugar, em contraposição à apropriação hegemônica recursista do território produzida pelos mapas tradicionais, o que acaba gerando uma politização do grupo/comunidade envolvidos nesta produção, favorecendo o maior envolvimento para lutar por seu território, em casos de disputas territoriais.

A contradição entre o mapa "oficial" (do Estado/grandes empresas) e o mapa social (dos grupos sociais/comunidades) fica evidente em determinadas situações em que há disputas territoriais, gerando uma “guerra dos mapas”. Este termo foi designado em decorrência de um conflito socioambiental proporcionado pelo Projeto Grande Carajás¹⁹, onde os grupos sociais atingidos necessitaram da produção de cartas concorrentes às dos empreendimentos promovidos pelo Estado (majoritariamente produzidos pela então empresa estatal brasileira Companhia Vale do Rio Doce), para afirmar seus territórios e territorialidades. Nesse contexto, as populações envolvidas afirmaram que os mapas produzidos pelo Estado delimitaram uma área supostamente homogênea, baseada em fatores físicos como clima e relevo, de forma impositiva e arbitrária, sem considerar as características de territorialização das comunidades locais e, dessa maneira, foram responsáveis por proporcionar um “apagamento das mesmas no mapa” (Almeida, 1993 *apud* Acselrad e Coli, 2008), fato que somente pôde ser enfrentado com a construção das cartas pelos próprios sujeitos envolvidos na situação em questão.

¹⁹ “O Projeto Grande Carajás (PGC) foi um projeto de exploração mineral, implantado entre 1979 e 1986, na mais rica área mineral do planeta, situada na Amazônia brasileira, estendendo-se por 900 mil km, pela então empresa estatal brasileira Companhia Vale do Rio Doce”. (Acselrad e Coli, 2008)

De acordo com Acselrad e Coli (2008), o episódio da ‘guerra dos mapas’ acabou por ser uma das experiências pioneiras da cartografia social no país e lançou base para outro projeto de grande importância para essa modalidade, que foi a *Nova Cartografia Social dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil*²⁰, começado em 2004, com o objetivo de produzir a expansão dos mapeamentos participativos calcados nas problemáticas sociais, econômicas e ecológicas, além de promover a disseminação da linguagem cartográfica e suas técnicas para uma grande diversidade de modalidades de comunidades tradicionais.

Conforme os referidos autores, ainda nos anos 1990, foram realizadas duas outras experiências originais para a fundamentação dos mapeamentos participativos no Brasil. Uma delas foi o Projeto Mamirauá, no Estado do Amazonas, na confluência dos Rio Solimões e Japurá, que utilizou os mapeamentos para a produção dos planos de manejo da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá, até então uma categoria de Unidade de Conservação (UC) inédita no país, com o objetivo de promover a conservação da biodiversidade e, ao mesmo tempo, assegurar as condições para a reprodução social no local. Já a outra experiência se relaciona com os mapeamentos que precederam e deram base à instituição formal das Reservas Extrativistas (RESEX) no Brasil, que institucionalizaram-se como Unidades de Conservação (UCs) destinadas à proteção das populações que tradicionalmente desenvolveram os seus modos de vida ligados à exploração de recursos de base extrativa. A necessidade desse tipo de delimitação surgiu do confronto entre pequenos produtores - que mantinham as suas produções agrícolas e atividades extrativistas na floresta - com os fazendeiros e mineradores que atendiam aos grandes interesses econômicos proporcionados pela expansão da fronteira agrícola, sob a ação do governo militar no projeto de “Integração Nacional da Amazônia”.

É importante ressaltar que a Cartografia Social nos contextos citados foi uma ferramenta essencial na aplicação de políticas públicas, já que a produção desses mapas pôde expor a forma de controle simbólico e de apropriação do espaço pelas comunidades, no sentido lefebvriano, que foram articuladas às disputas territoriais e puderam dar subsídios a uma dominação de espaços concretos (Acselrad, 2010),

²⁰ A partir do site <http://novacartografiasocial.com.br/> é possível consultar mapas, notícias relacionadas à conflitos socioambientais e histórico do projeto. Acesso em 08/12/2023.

principalmente, a partir da regulamentação promovida desde a Constituição de 1988²¹, da ratificação do Brasil como signatário da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)²² e da formulação da lei do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC) no ano de 2000, que mudaram o paradigma na proteção dos territórios desde o restabelecimento da democracia no país.

Ainda assim, mesmo com uma grande mudança nas leis que resultaram em uma ampliação dos direitos das populações do campo - algo que contrasta com a perda de direitos que vem ocorrendo com a classe trabalhadora urbana - é importante lembrar que o Estado se mantém como um campo de disputa e que oscila em decorrência dos diversos governos e dos interesses privados, que caminham paralelamente em direção ao que entendem como desenvolvimento. Esse contexto demanda grande mobilização das populações para que façam valer o que está previsto, além de ampliar o que ainda não está delimitado em lei, exigindo do Estado a sua participação na mediação de conflitos socioambientais (Acselrad, 2010).

Além disso, algo importante a ser ressaltado, é que essas mudanças legais no país, partiram de um novo paradigma conceitual acerca do que é a natureza, já que, embora ainda de forma incipiente, começava-se a identificar que as comunidades tradicionais constituíam parte fundamental na preservação da biodiversidade, ao passo que construíram a sua relação com a terra em mútua dependência. Tal entendimento contradiz o conceito de natureza 'intocada', em que a mesma seria reduzida aos seus aspectos "naturais" (Diegues *et al.*, 2000). Assim, pode-se dizer que a retificação dessas leis não apenas reforçam a aplicação de uma nova política ambiental ou de uma política étnica, mas proporcionam uma valorização e um reconhecimento dos saberes produzidos por esses povos em seu contato com a natureza, passando, também, a promover uma redefinição da política agrária (Shiraishi, 2007).

²¹ A partir da promulgação da constituição de 1988, progressivamente foram sendo estabelecidos diversos artigos como os 68, 215, 216, 231 e 232, que formaram parte do conjunto de direitos das comunidades tradicionais (Shiraishi, 2007).

²² Em 2002, um decreto legislativo ratificou no Brasil a Convenção 169 da OIT de 1989, que postula a consciência da identidade de povos e comunidades tradicionais como critério "para reconhecimento de direitos de propriedade e de posse sobre terras que tradicionalmente ocupam" (Acselrad, 2010 p. 15).

Nesse sentido, pode-se dizer que a noção de coletividade proveniente da organização nas comunidades tradicionais modificou e criou questionamentos aos movimentos de luta no campo, considerando que a reivindicação por terra deveria estar amparada via “lutas pelo território”, considerando não apenas a dimensão coletiva sobre a posse da terra, mas também a perspectiva das identidades, da autogestão e do controle sobre os recursos naturais.

Sobre isso, Ferreira e Felício (2021, p.43-44) no livro “Por terra e território”, desenvolvido como um manifesto do movimento político-territorial da Teia dos Povos²³, afirma que é fundamental para as comunidades produzirem a noção de luta pelo território:

É por isso que passamos de uma luta para obter um pedaço de terra para a concepção de lutar para construir um território. Porque uma coisa é você ter um lote de 10 hectares de terra, outra coisa é você viver em um território com matas, lajedos, rios, lagos etc. Quando falamos em território, não estamos falando de um quadrado ou de uma demarcação com determinado aspecto. Estamos falando de um lugar cheio de símbolos de pertencimento alicerçados na abundância da vida. É o que chamamos de ‘para além da cerca’ (...) O que queremos são territórios, lugares com vida, com comunidade, onde rios, matas, animais, poços, nascentes, tudo possa ser respeitado e cuidado. Se continuarmos a lutar a partir das cercas, elas seguirão nos separando, nos dividindo; são elas que permitem que alguém degrade o rio em um canto e que as demais pessoas que não o fazem sejam impactadas pela destruição desse mesmo rio em outro lugar.

Dessa forma, vale ressaltar que as principais utilizações da cartografia social no Brasil estão relacionadas à luta por território, e isso vem desde Chico Mendes, que levantou a necessidade do mapeamento coletivo para realizar a delimitação do território dos seringueiros em Xapuri-AC (Acselrad e Coli, 2008), no contexto da luta pela floresta e pela formação das RESEX (Reservas Extrativistas)²⁴. Além disso, a idealização da proposta de uma terra coletiva para os seringueiros, em detrimento da sugestão do Estado que seria a da distribuição de lotes individuais, surgiu no

²³ “A Teia dos Povos é uma articulação de comunidades, territórios, povos e organizações políticas, rurais e urbanas. Extrativistas, ribeirinhos, povos originários, quilombolas, periféricos, sem terra, sem teto e pequenos agricultores se juntam, enquanto núcleos de base e elos, nessa composição com objetivo de formular os caminhos da emancipação coletiva. Ou seja, construir solidariamente uma Aliança Preta, Indígena e Popular (...) essa trajetória e elaboração dos elementos essenciais da ideia formadora da Teia teve início em 2012, na **I Jornada de Agroecologia**, realizada no **Assentamento Terra Vista**.” Fonte: <https://teiadospovos.org/sobre/> acesso em:24/02/2023 às 10:05.

²⁴ Importante contextualizar que com a formação do SNUC (Sistema Nacional de Unidades de Conservação) no ano de 2000, o reconhecimento e a delimitação do território das RESEX passou a ficar nas mãos dos técnicos ambientais e não sob a responsabilidade das populações que viviam nessas comunidades, contrariando a proposta de Chico Mendes. (Acselrad e Coli, 2008).

contato de sua realidade com as comunidades indígenas e sua organização comunitária, tendo, nesse caso, extrema relevância os seus diálogos com Ailton Krenak²⁵, que o auxiliou na percepção de que os seringueiros também eram um povo que vivia em integração com a floresta e que o desmembramento das propriedades apenas os dividiria. Dessa forma, desenvolveu-se a proposta das RESEX tal qual idealizada por Chico Mendes, considerando que a preservação da floresta estaria diretamente ligada às possibilidades de uma maior qualidade de vida e um desenvolvimento econômico local sustentável. (Gonçalves, 2009).

Nesse caso, é possível afirmar que torna-se fundamental neste projeto o reconhecimento dos direitos e da possibilidade de autoidentificação de comunidades tradicionais, ainda mais em decorrência da possibilidade do desenvolvimento de conflitos socioambientais, como o que ocorre nas comunidades de Inúbia, sendo algumas quilombolas e outras não autoidentificadas, mas com características que poderiam levá-las a tal. Além disso, a compreensão de conhecimentos legais até mais amplos que em relação aos que determinam os direitos territoriais, poderia instrumentalizá-los, amparando a luta das comunidades, caso assim julgassem necessário.

2.3 Bases teórico-metodológicas educacionais

De acordo com a natureza do presente trabalho, que será realizado com viés educacional e em um ambiente formal de aprendizagem, faz-se necessária a construção de suas bases teórico-metodológicas educacionais, localizando suas principais teorias pedagógicas, de modo a justificar as ações desenvolvidas no âmbito da sala de aula. Dessa maneira, o trabalho toma como base o pensamento de Paulo Freire, em suas obras *Pedagogia do Oprimido* (1987), *Pedagogia da Autonomia* (1996) e *Ação Cultural Para a Liberdade* (1981), além do livro *Ensinando*

²⁵ Ailton Krenak é um líder indígena, ambientalista e escritor, que possui grande importância, desde a época da construção da Constituição de 1988, na luta pelos direitos dos povos indígenas e das pautas socioambientais. É autor de diversos livros tomados como referência no pensamento ambiental e contracolônial no Brasil, como por exemplo: "Ideias para adiar o fim do mundo", "O futuro é ancestral", "O amanhã não está a venda" e "A vida não é útil".

a *Transgredir* (2013) de Bell Hooks e da discussão que permeia o conceito de Educação do Campo, principalmente, com Molina e Arroyo (2006).

2.3.1 Construindo as bases para uma educação crítica

Como ponto de partida, faz-se necessário apontar que Freire (1987) descreve a existência de uma realidade objetiva, que torna perceptível uma diferenciação hierárquica entre os seres humanos, que não é gerada de forma natural ou como um *destino dado*, porque é um fato histórico criado a partir de uma “ordem” injusta e, também, porque pode ser transformada a partir da tomada de consciência dos desfavorecidos que podem agir para modificá-la. Dessa forma, no mundo no qual alguns podem *ser mais* que outros - já que podem explorar e violentar, gerando uma *desumanização* e um *ser menos* daqueles que têm a sua humanidade negada, é criada de forma dialética uma relação entre *opressores* e *oprimidos*.

O autor ressalta, ainda, que por considerar que somos seres inconclusos e conscientes de nossa inconclusão, as questões que permeiam a *humanização* e a *desumanização*, se realizam como possibilidades e não como fatos. Reafirmando a ideia do mundo como um vir a ser, o referido autor acrescenta que:

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (Freire, 1996 p. 28)

Assim, a partir da conclusão de que as relações entre opressores e oprimidos foram construídas historicamente e que se realizam como possibilidades, onde há uma negação da humanidade de ambos²⁶, faz-se preponderante a superação dessa injusta relação. Para isso, é necessário que se desenvolva a percepção dos oprimidos sobre a sua situação, e que, somente com a sua luta, haja o resgate da

²⁶ O autor afirma de forma dialética que os opressores também não podem se realizar enquanto humanidade já que: “*Não podem perceber que na busca egoísta do ter como classe que tem, se afogam na posse e já não são. Já não podem ser*” (Freire, 1987, p. 48).

humanização, tanto de opressores quanto de oprimidos, considerando que o oprimido não seja o novo opressor (Freire, 1987).

Daí que o processo de conscientização da opressão na obra de Paulo Freire seja tão importante, visualizando que não basta ao oprimido o conhecimento pelo conhecimento, mas que ele precisa de um conhecimento de situação, um conhecimento que seja possível para transformar a sua realidade. Portanto, o autor propõe que não se desenvolva uma teoria totalmente subjetiva, ou seja, composta por palavras inautênticas, que levariam a um verbalismo do qual não se pode esperar uma denúncia do mundo; tampouco, para ele, pode-se pensar em uma ação que esteja separada da reflexão, gerando um ativismo. Assim, no entender do autor, a proposta desenvolvida é uma teoria que também deva ser considerada ação, tornando-se *práxis*.

Desse modo, ainda que a educação sozinha não tenha o poder de transformar a realidade dos educandos, o fato deles refletirem a sua condição existencial, o espaço e a sociedade que os circundam, constitui uma etapa fundamental para modificação desta realidade, já que essa condição, de conhecedores de sua situação, é determinante para que possam ser desenvolvidas ações para a sua superação. Afinal, para o autor: *“Ter presentificada à sua consciência sua maneira de existir, descrevê-la, analisá-la, significa, em última análise, desvelar a realidade, mesmo que não signifique, ainda, um engajamento político para a sua transformação.”* (Freire, 1981, p. 18).

Além disso, no entender do autor, para que o educando possa atingir a sua liberdade, modificando a sua situação de oprimido, é preponderante a consideração de que a conscientização não deva ser um ato mediado verticalmente, mas dialogicamente. Em suas palavras:

A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. Esta, porém, não é doação que uma liderança, por mais bem-intencionada que seja, lhes faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de “coisas”. Por isto, se não é autolibertação — ninguém se liberta sozinho —, também não é libertação de uns feita por outros. (Freire, 1987 p.55)

Dessa forma, faz-se possível concluir que de nada adianta que se tenha uma ideologia progressista ou boas intenções educativas, se a prática pedagógica não for libertadora (Hooks, 2013; Freire, 1996). Para isso, é necessário que o educador compreenda a forma *bancária* pela qual a educação tradicional se desenvolveu, geralmente, apoiada em aulas cujas bases são narradoras e dissertadoras, nas quais os professores seriam os únicos detentores do saber e os educandos seriam os objetos em que se depositariam os conteúdos, negando-se assim, a sua condição de sujeito no aprendizado, já que sua posição seria a de mero receptor de conhecimento, criando, por consequência, alunos objetificados, logo, acrílicos e reprodutores do sistema de opressão.

Assim, de forma a transformar essas bases educacionais, em uma pedagogia crítica, busca-se a construção de práticas que permitam o envolvimento e que privilegiem a voz dos estudantes, modificando a relação sujeito-objeto, através da abertura ao diálogo e da dialogicidade, onde o professor sai da função de transmissor de conhecimentos e passa a ser um mediador, que cria as possibilidades para que o mesmo possa ser construído pelos educandos (Freire, 1996; Hooks, 2013).

Essa interação, promove o respeito pelos conhecimentos que os educandos já possuem e permite que eles exponham suas experiências e, através dela e da análise do mundo que os circunda, atinjam a sua criticidade, além de serem formadores também dos professores, que ao se reconhecerem como seres inconclusos e abertos à diferentes experiências, desenvolvem o aprendizado juntamente com os estudantes. De modo que Freire (1987, p. 76) define:

É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.

Além disso, é importante ressaltar que para efetuar-se a relação de dialogicidade em sala de aula, também deve-se estar atento ao conteúdo

programático a que se propõe, já que para que o estudante se perceba como sujeito crítico, faz-se necessário que consiga “escrever a sua vida” e “ler a sua realidade” (Freire, 1981).

Para o referido autor, em uma perspectiva libertadora, os conteúdos não devem mais partir de uma visão impositiva ou ‘bancária’, mas serem criados em diálogo com o povo, refletindo seus anseios e esperanças, trazendo temas e linguagens relevantes, que possam ser codificados em outras escalas e que, através da criticidade, possam desenvolver uma “curiosidade epistemológica” nos estudantes. Desse modo, o autor designa que o educador deve buscar *temas geradores*, que são definidos após uma intensa pesquisa e diálogo sobre a vida e a cultura local e que possam estimular os estudantes a reinterpretarem o seu mundo.

Assim, mediante a apresentação dos principais conceitos utilizados na prática pedagógica do presente trabalho, é possível compreender as bases que sustentaram a atuação profissional docente, na pesquisa que ocorreu no Ensino Médio do Colégio Estadual de Inúbia. Desde os primeiros diálogos em sala, ainda anteriores ao desenvolvimento do projeto, foi constatado que temáticas que envolviam os conflitos socioambientais na região tornavam-se *temas geradores*, pois sempre promoviam o envolvimento dos estudantes e proporcionaram uma construção teórica educacional²⁷, multiescalar e interdisciplinar, focada em problemas que se desenvolvem no cotidiano local e forneciam discussões que possibilitavam transcender diversas escalas, podendo ser relevante para o desenvolvimento da *curiosidade epistemológica* e utilizada no ensino de diversos componentes curriculares²⁸.

No caso da proposta interventiva desenvolvida no âmbito desta pesquisa, partiu-se da noção de que era preponderante conectar os conteúdos, habilidades e competências essenciais previstas no Ensino Médio à experiência de vida dos

²⁷ Por exemplo, em geografia, na sequência didática proposta, que partia de uma problemática local, foi possível trabalhar com diversos objetos de conhecimento previstos pelo DCRB (Documento Curricular Referencial da Bahia), tais como: as noções de territórios e territorialidades; os conceitos de natureza, sociedade e meio ambiente; espaço e conhecimento cartográfico; impactos ambientais; a dimensão histórica dos conflitos por terra e o seu acesso desigual em nosso país; a economia globalizada e suas redes; as Comunidades Tradicionais; o papel do Brasil na Divisão Internacional do Trabalho; o colonialismo; dentre outros.

²⁸ Embora o projeto tenha sido desenvolvido de forma interdisciplinar nos componentes curriculares de Geografia e Meio Ambiente.

estudantes, de forma que eles relacionassem o conhecimento escolar ao seu conhecimento de vida, buscando que pudessem interpretar, refletir, criticar, dialogar, criar e fortalecer a sua própria voz. O que, por consequência, teria como objetivo proporcionar que a reescrita do próprio mundo facilitasse a reflexão e a ação em relação aos problemas e às discussões que circundam o seu contexto existencial (Hooks, 2013; Freire, 1996). Portanto, a referida proposta buscou em sua metodologia se orientar por uma concepção de educação que gerasse autonomia, ao produzir atividades que fossem desenvolvidas *com os* estudantes e não *para os* estudantes, ou seja, trabalhando em conjunto com os sujeitos do ensino.

Alguns obstáculos precisaram ser superados no desenvolvimento das metodologias críticas e engajadas. Um deles é o número excessivo de estudantes por classe e o outro é a predominância de uma cultura escolar em que a formação está voltada para uma pedagogia tradicional onde o professor fala e o aluno escuta. Neste sentido, houve uma preocupação na formulação de atividades onde pudesse, de fato, ocorrer discussões sobre questões e problemáticas que facilitassem o envolvimento e a criatividade, a partir de trabalhos em grupos.

O trabalho em grupos teve por finalidade diluir a grande quantidade de estudantes por sala e facilitar a potencialidade de suas vozes em permanente diálogo, uma vez que, assim, sentiriam-se mais à vontade para se expressarem juntamente aos seus amigos mais próximos. Posteriormente, ao compartilharem suas produções, poderiam ter uma noção da construção do pensamento dos demais grupos. Nesse processo, a função do professor encontraria-se além da elaboração das atividades que permitiriam a interpretação, a intervenção, a criação e o posicionamento dos estudantes, sendo também, a de acompanhar a produção e as discussões que ocorriam em cada grupo.

Essa forma de organização do trabalho facilitou a ideia de uma aula em movimento, tornando possível realizar a escuta acerca do que os grupos estavam discutindo, trazendo a dialogicidade e aproximando docente e estudantes. Além disso, a interação permitia o conhecimento do nível de profundidade do diálogo que se desenvolvia em cada grupo e o engajamento dos estudantes nas propostas, favorecendo, com isso, até mesmo o processo avaliativo, que seria mediado pelo

acompanhamento da aprendizagem de cada estudante através de anotações e, não simplesmente, por uma prova em que seriam medidos os conteúdos aplicados.

Para que essa proposta pudesse ser aplicada, conforme aponta Bell Hooks (2013), para além do pensamento crítico e dos objetos de conhecimento desenvolvidos em sala, foi necessário que o professor não estivesse presente apenas como detentor do conhecimento a ser transmitido, ou seja, como um ser fragmentado em seu corpo e espírito, mas que estivesse inteiro e que transpassasse aos estudantes a abertura à escuta, ao cuidado, ao carinho e que estivesse preocupado com o bem-estar de todos ao seu entorno. Desse modo, deve-se considerar que, no presente trabalho, acreditou-se que a interação dos professores com os estudantes que estavam embasadas por uma pedagogia crítica e engajada (Hooks, 2013), teve de ir muito além do conhecimento que se produzia, de forma que, enquanto seres complexos, que não são dicotomizados entre corpo e mente, é fundamental considerar que as emoções, a confiança e o entusiasmo se desenvolveram como partes do processo de ensino.

A partir desses pressupostos, cada aula tornou-se um aprendizado e isso se deu, principalmente, quando se fez como preceito orientador potencializar a escuta das experiências que são únicas e presentes a cada estudante. Buscou-se, dessa forma, com essas premissas no trabalho docente e, como eixo central do que se considera aprendizagem, proporcionar uma perspectiva em que os estudantes valorizassem seu mundo, a eles mesmos e que, com isso, fortalecessem a sua autonomia, o sentido de cooperação e as suas próprias comunidades.

2.3.2 A importância do desenvolvimento de práticas educativas ligadas à Educação do campo

O Colégio Estadual de Inúbia, escola na qual se desenvolveu a presente pesquisa, carrega em seu PPP (Projeto Político Pedagógico) a identidade de ser uma Escola do Campo, o que significa que possui, já em suas propostas

político-pedagógicas, a preocupação com a dimensão territorial e com as particularidades que se colocam a partir desta modalidade de educação, voltada para a resistência e a valorização da cultura e dos saberes das populações camponesas no Brasil. Desse modo, houve um importante alinhamento entre a pesquisa e os objetivos educacionais da escola, de forma que a construção de um currículo voltado às questões locais e que proporcionasse ferramentas de escuta e de resistência às comunidades da região eram fundamentais para o desenvolvimento prático da Educação do Campo no ambiente escolar.

Assim, de forma a iniciar a discussão, é importante pontuar a origem e os conceitos que circundam essa modalidade educativa. Dessa forma, deve-se considerar que a Educação do Campo, com suas características territoriais específicas, possui raízes ligadas à educação popular²⁹, que começa nos anos 1960, a partir da luta pela escolarização e pela reforma agrária, constituindo as suas bases nos setores populares da sociedade. A Educação do Campo surge, portanto, como uma reivindicação dos movimentos sociais para a construção de uma demanda educativa que contemplasse a sua universalização em locais historicamente negligenciados pelo poder público³⁰ e que reconhecesse, ao mesmo tempo, a diversidade pedagógica requerida pela especificidade das populações que por ela seriam atendidas (Munarim, 2006).

No entanto, mesmo com as demandas criadas pela educação popular, apenas no ano de 2002 é que foram publicadas as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, através da Resolução CNE/CEB nº1, que permitiram a instituição de políticas públicas para a sua implementação e que deram bases para a construção de debates oficiais, realizados em diversos encontros e conferências³¹, com o

²⁹ Maria do Socorro Silva (2006, p.70) define Educação Popular como: “como um conjunto de práticas que se realizam e se desenvolvem dentro do processo histórico no qual estão imersos os setores populares, ela deve ser compreendida também como estratégias de luta para a sobrevivência e libertação desses setores.”

É importante ressaltar também, que a educação popular possui grande inspiração e diálogo com pensamento freireano e trazem, assim como citados no capítulo anterior, preceitos como a valorização dos saberes dos educandos em seu contexto concreto de vida e a busca pela emancipação da histórica opressão a que esses setores se situam (SILVA, 2006).

³⁰ É importante ressaltar, que o desenvolvimento dessas políticas educacionais partem do reconhecimento de uma dívida histórica com as populações do campo, tanto do ponto de vista educacional, no qual acumula déficits de qualidade e quantidade em relação à cidade devido ao pouco investimento, quanto do ponto de vista territorial (MUNARIM, 2006).

³¹ A I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, foi realizada antes mesmo da Resolução CNE/CEB nº 1 de 2002, no ano de 1998, em Luziânia, sendo um certame importante para a discussão sobre o tema e que levaria à instituição oficial de políticas públicas.

objetivo de delinear os pressupostos do que seria concebido como Educação do Campo. Assim, embora com uma grande diversidade de definições acerca deste conceito, já que este ajuda a definir o modelo que se compreende e que se espera para o campo em nosso país, Silva (2006, p.62) apresenta a Educação do Campo da seguinte maneira:

A concepção de Educação do Campo que temos trabalhado refere-se a uma multiplicidade de experiências educativas desenvolvidas por diferentes instituições, que colocaram como referência para suas propostas pedagógicas uma nova concepção de campo, de educação e do papel da escola. Assim, a identidade dos sujeitos sociais do campo em sua diversidade que engloba os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores, dos caiçaras, ribeirinhos, quilombolas e extrativistas, conforme posto pela Resolução CNE 01 de 2001, torna-se fundante para reivindicação de políticas educacionais e elaboração das diversas práticas educativas.

É importante ressaltar que, ao estar ligada à identidade dos diversos sujeitos sociais que englobam a expressão “do campo”, nesse tipo de educação é fundamental a compreensão da dimensão territorial em que está inserida. Afinal, a Educação do Campo está voltada diretamente ao desenvolvimento do território camponês, o qual caracteriza-se por ser um território diverso, multidimensional³² e singular, e que, segundo Fernandes (2006), possui a sua especificidade através da organização do trabalho familiar. Assim, ainda segundo o autor, é devido a essa dimensão de que o território camponês não é um território genérico, que não deve ser chamada de “Educação no Campo”, já que o território não deve ser secundário e a educação não ocorre fora dele, mas sim para ele e em conjunto com todas as dimensões vividas que se dão através das relações de apropriação e simbolização das pessoas com esse território.

Ademais, é justamente nesse sentido, da forma como as populações do campo se apropriam de seu território multidimensional, compreendido pelas esferas que englobam o seu viver, que se cria uma contradição com a perspectiva hegemônica de território³³, que o compreende como recurso e que, geralmente, é

³² Fernandes (2006) considera a educação, a cultura, a produção, o trabalho, a infra-estrutura, a organização política e o mercado como relações sociais constituintes das dimensões territoriais. Por isso, considera o campo como um território multidimensional.

³³ Conforme compreendida por Haesbaert, apresentada anteriormente no capítulo acerca dos conceitos de territórios e territorialidades.

conduzida pelo Estado e por grandes empreendimentos financeiros globais como a mineração e o agronegócio, colocando em risco suas populações em decorrência da perda de seus territórios e da precarização de vida. Há, dessa forma, na Educação do Campo, conforme aponta Molina (2006, p. 10) uma:

(...) indissociabilidade do debate sobre modelos de desenvolvimento em disputa na sociedade brasileira e o papel do campo nos diferentes modelos. A especificidade da Educação do Campo, em relação a outros diálogos sobre educação deve-se ao fato de sua permanente associação com as questões do desenvolvimento e do território no qual ela se enraíza. A afirmação de que só há sentido no debate sobre Educação do Campo como parte de uma reflexão maior sobre a construção de um Projeto de Nação, popular e revolucionário, é o chão inicial capaz de garantir o consenso dos que se reúnem em torno desta bandeira.

Desse modo, se a Educação do Campo tem como questão central o conflito que engloba a disputa dos modelos distintos de desenvolvimento para o campo e é elaborada através da perspectiva camponesa, torna-se fundamental considerar como serão construídas as bases epistemológicas que possibilitam a formação de uma educação coerente com as suas necessidades. Ou seja, que considere a sua diversidade cultural em relação ao mundo urbano, com seu jeito de viver, trabalhar, que contemple as maneiras das pessoas de se relacionarem com o tempo, o espaço, o meio ambiente, a comunidade, a família, a educação e com os saberes populares e tradicionais que essas distintas percepções podem englobar (Kolling *et al.*, 2002).

Pode-se conceber, dessa forma, que para o desenvolvimento da Educação do Campo torna-se necessária a compreensão de que houve, historicamente, a imposição de um pensamento hegemônico a partir da modernidade, que se deu através do pensamento científico ocidental, hierarquizando saberes e conhecimentos e proporcionando uma marginalização de outras formas de racionalidade, sendo uma epistemologia que acabava por valorizar a urbanidade e produzia, simbolicamente, uma inferiorização cultural camponesa (Arroyo, 2006).

Assim, de modo a se construir uma emancipação social no contexto da Educação do Campo, torna-se necessária uma ruptura com as estruturas dominantes do pensamento e, conseqüentemente, a aproximação com outras epistemologias que sejam coerentes com o desenvolvimento territorial camponês,

buscando agregar distintas linguagens e leituras socioculturais, estando vinculadas à história, à cultura e as causas sociais e humanas dos sujeitos do campo (Kolling *et al.*, 2002). Para além disso, é necessário que os educadores também estejam munidos de arcabouços teórico-metodológicos que permitam aliar as necessidades educacionais específicas das populações camponesas com análises conjunturais, de modo a produzir uma articulação do local com as problemáticas globais, objetivando uma educação crítica (Batista e Euclides, 2020).

É importante ressaltar, ainda, que a Educação do campo dedica bastante atenção à questão da migração das populações rurais no Brasil, fato que é produto e responsável do controverso modelo de desenvolvimento no país e gerador de desigualdade nas cidades e no campo, reforçando a concentração da terra e a desconsideração da possibilidade de uma construção social a partir do território camponês. Nesse sentido, a Educação do Campo discute, também, a necessidade da ruptura com esse ciclo vicioso, onde a população sai do campo para trabalhar e estudar e acaba estabelecendo suas vidas nas cidades, muitas vezes em condições bastante precárias. Em relação a isso, há a compreensão da exigência de uma educação que estimule o desenvolvimento territorial, de forma que as pessoas possam estudar para produzir o seu viver no campo (Kolling *et al.*, 2002).

Dessa maneira, considerando a sua recente implementação enquanto política pública no Brasil, faz-se essencial que a Educação do Campo seja construída de forma prática, a partir do desenvolvimento de pesquisas que diversifiquem as experiências em diferentes territórios e, também, de um currículo que esteja atrelado aos seus ideais (Molina, 2006). Nesse caso, esta pesquisa buscou, dentre outros objetivos, através da análise da práxis envolvida na Pesquisa-Ação, fornecer um material que contribua para ampliar o arcabouço de experiências relacionadas às práticas educativas do campo. Afinal, toda a sequência didática e a metodologia que circundam a Cartografia Social possuem uma característica de escuta das populações envolvidas no ambiente escolar, estando alinhada com as perspectivas de conhecimento e valorização territorial propostas na Educação do Campo.

Ademais, é possível relatar que a presente pesquisa - que ocorreu através do estudo do próprio local feito pelos estudantes, com atividades que buscavam refletir o cotidiano, a história e a simbologia dos diversos territórios de Inúbia - vem

contribuindo de maneira significativa com a reescrita do PPP (Projeto Político Pedagógico), que foi iniciado em 2023 na escola. O que, inclusive, abre a possibilidade de inserção da Cartografia Social como uma metodologia facilitadora do conhecimento territorial e que poderia ser replicada para a finalidade da construção de políticas públicas, como é o caso de projetos político-pedagógicos escolares, ainda mais quando consideramos as necessidades da Educação do Campo.

3. FUNDAMENTOS E CAMINHOS DA PESQUISA

O presente trabalho buscou, através da cartografia social e das demais temáticas trabalhadas em sala de aula, desenvolver habilidades conceituais para os estudantes em relação à defesa dos seus territórios. Além disso, procurou fortalecer o reconhecimento das territorialidades pertencentes aos sujeitos da pesquisa, de modo a proporcionar uma reflexão que favorecesse o empoderamento e a autonomia comunitária nas decisões que permeiam o futuro local.

Dessa forma, foi preponderante a escolha de um método que pudesse ser coerente com o mapeamento do território, a construção coletiva dos conhecimentos espaciais e a reflexão sobre os direitos dos sujeitos envolvidos, a partir da Cartografia Social. Assim, coerente com os objetivos estabelecidos, esta pesquisa foi orientada pelos pressupostos da pesquisa-ação como metodologia de investigação do processo de mapeamento e interpretação das atividades desenvolvidas no contexto do ambiente escolar.

3.1 A pesquisa-ação educacional: algumas considerações

De acordo com Tripp (2005) a pesquisa-ação é uma modalidade de investigação-ação voltada à pesquisa acadêmica que “*utiliza técnicas consagradas de pesquisa para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática.*” (p. 447). O autor complementa que, devido a amplitude da metodologia, torna-se essencial a problematização e a própria delimitação do termo que, por ser utilizado em outros tipos de pesquisa que não a acadêmica, passou a ser utilizado de uma forma vaga.

No âmbito do método, esse trabalho se situa no âmbito das pesquisas qualitativas em educação, por ter a escola e a sala de aula como lócus de investigação e os estudantes como sujeitos/colaboradores do processo. Para tanto, nos apoiamos nas ideias de Tozoni-Reis (2008, pp. 159) que caracterizam:

(...) a pesquisa em educação como essencialmente qualitativa porque, na interpretação dos fenômenos educativos, preocupamo-nos em explorar as ações educativas desvelando uma realidade diversa, dinâmica, complexa e específica com o objetivo de compreender a realidade educativa da forma mais complexa e abrangente possível. Nesse sentido, essa realidade não pode ser somente quantificável: é preciso buscar, para a sua interpretação, a totalidade, entendida como complexidade, do fenômeno social e humano; é preciso buscar as "qualidades" dos processos educativos para compreendê-los.

Por ser um tipo de pesquisa que avalia a prática e produz conhecimentos, a pesquisa-ação abre uma grande gama de possibilidades em sua execução, apresentando uma série de modalidades e nomenclaturas (Oliveira, 2021). Nessa perspectiva, Tripp (2005 p. 455) divide a pesquisa-ação em três modalidades:

- a) A pesquisa-ação técnica; (constitui uma abordagem pontual na qual o pesquisador toma uma prática existente de algum outro lugar e a implementa em sua própria esfera de prática para realizar uma melhoria).
- b) A pesquisa-ação prática; (a qual diferencia-se da técnica, porque o pesquisador escolhe e projeta as mudanças feitas).
- c) A pesquisa-ação política (implica ações que abordem a mudança da cultura institucional e/ou de suas limitações e que busquem modificar o sistema e o acesso ao poder).

A presente pesquisa encontra-se voltada à terceira modalidade, buscando a construção de conhecimentos que tragam empoderamento às comunidades locais, de modo que as ações educacionais possam ser transpostas, a médio e a longo prazo, para fora do ambiente escolar.

É importante ressaltar o recorrente uso desse tipo de metodologia na área da educação nos últimos anos, sendo uma ferramenta de reflexão da prática que busca um projeto de intervenção social. No Brasil, Paulo Freire foi um dos precursores na área entre as décadas de 1960 e 1970, onde, através da proposta metodológica da construção dialógica de saberes - cuja abordagem foge da educação baseada na emissão-transmissão-recepção - acaba por ser a base para a formação emancipatória dos sujeitos (Tripp, 2005; Toledo e Jacobi, 2013).

A pesquisa-ação, voltada para a educação, tem como categoria central de análise o conceito de *práxis*, que é a busca da compreensão da prática cotidiana pela ação-reflexão-ação (Tozoni-Reis, 2008), o que ressalta a primazia pela

interpretação e a argumentação sobre a prática, amparadas por uma base teórica, na construção das ações geradas de forma participativa. Dessa forma, pela conexão entre ambas as esferas, torna-se fundamental para o método, o tipo de produção de conhecimento gerado e a sua relevância do ponto de vista social, sendo esta característica um diferencial em relação à pesquisa tradicional (Thiollent, 1986).

Já com relação à proposta organizativa desse tipo de pesquisa, em decorrência da forma de compreensão baseada no conceito dialético de *práxis* (Tozoni-Reis, 2008), há a modificação de um modelo linear de pesquisa para um modelo cíclico. Dessa forma, segundo Tripp (2005, p. 453): *“a pesquisa-ação acaba por ser um processo corrente e repetitivo, na qual em cada ciclo, o processo de reflexão fornece o ponto de partida para mais melhoria no seguinte”*. Assim, de acordo com o referido autor, na realização da pesquisa-ação propõe-se as seguintes etapas: identificar o problema, planejar uma melhoria da prática, agir para implantar a melhoria planejada, monitorar e descrever os efeitos da ação e avaliar os resultados da ação.

Uma das principais características desse tipo de pesquisa é a sua essência participativa e coletiva, já que se objetiva a mudança em uma dada situação e esta deve ser atingida coletivamente pelos sujeitos envolvidos na problemática. Dessa maneira, é importante considerar os sujeitos como participantes e não como meros objetos a serem observados e cuja participação não interfira diretamente na sua realidade (Thiollent, 1986).

Para tanto, Tripp (2005, p.454) considera que há quatro diferentes modos pelas quais as pessoas podem participar num projeto de pesquisa-ação:

Obrigação: quando um participante não tem opção quanto ao assunto, em geral por haver algum tipo de coa o ou diretriz de parte de um superior.

Coopta o: quando um pesquisador persuade alguém a (a optar por) ajudá-lo em sua pesquisa e a pessoa cooptada de fato concorda em prestar um serviço ao pesquisador.

Coopera o: quando um pesquisador consegue que alguém concorde em participar de seu projeto, a pessoa que coopera trabalha como parceiro sob muitos aspectos (uma vez que   regularmente consultado), mas num projeto que sempre “pertence” ao pesquisador (o “dono” do projeto). A maioria das pesquisas para disserta o   desse tipo.

Colabora o: quando as pessoas trabalham juntas como co-pesquisadores em um projeto no qual têm igual participa o.

O autor ainda critica a forma como, muitas vezes, são realizadas essas pesquisas no ambiente educacional, em que os professores impõem como tudo irá acontecer sem sequer consultar os envolvidos sobre a proposta. Ao mesmo tempo, sugere que, ao menos, haja a participação no nível de cooptação, na qual os participantes podem auxiliar como informantes, realizando entrevistas, ajudando no planejamento e etc.

No caso da presente pesquisa, foi buscado o nível de participação da cooperação, porque, embora o planejamento tenha sido majoritariamente executado pelo pesquisador, o tema, que envolvia conflitos ambientais e territorialidades foi desenvolvido, também, em decorrência do interesse demonstrado pelos estudantes nos diversos momentos em que foi trazido para a sala de aula. Além disso, grande parte dos dados foi produzida pelos próprios participantes da pesquisa, sendo que, sempre houve abertura para a modificação no formato das atividades e para a exposição dos posicionamentos individuais, devido ao caráter questionador, à existência de perguntas abertas e à dinâmica de grupos proposta, que sugeria a produção de debates.

Em todo o percurso desenvolvido, buscou-se realizar um processo de escuta e vivência de saberes, visando integrar o saber popular, inserido na cultura local, e o saber acadêmico, explicitado nas linguagens abordadas no trabalho. O próprio resultado final da pesquisa, que veio através da produção de mapas participativos, buscou a expressão da perspectiva de território e do que ele significava para os participantes.

Esse exercício de co-autoria na educação pode contribuir para a formação da maturidade científica dos estudantes, pensando, até mesmo, na forma em que foram coletados os diversos dados. De maneira, que fosse possível repensar os papéis tradicionais na produção de conhecimento e modificar as relações de poder em uma sala de aula (Oliveira, 2021).

Assim, é importante ressaltar, que além da pesquisa-ação, a Cartografia Social, que constituiu a principal base teórica para o presente trabalho, teve os seus pressupostos utilizados como aporte metodológico para a pesquisa. Esta abordagem

é caracterizada por ser, também, qualitativa e participativa, ao proporcionar que os sujeitos da pesquisa, elaborem mapas, através de um conhecimento coletivo, sobre o que consideram ser o seu território, apresentando as necessidades e potencialidades dos territórios representados (Oliveira, 2021). Segundo Neto, Silva *et al.* (2016, p.63), neste tipo de procedimento:

- As comunidades participam da investigação, aportam seus conhecimentos e experiências ao mesmo tempo que há troca. Favorecem a cultura dos narradores orais, sendo que a construção coletiva de mapas permite a atualização da memória individual e coletiva;
- A ação significa que o conhecimento de uma realidade permite atuar sobre ela. Trata-se de conhecer a realidade para transformá-la e não de investigar só pelo prazer de conhecê-la.
- A participação corresponde como processo permanente de construção social em torno dos conhecimentos, experiências e propostas de transformações para o desenvolvimento. A participação deve ser ativa, organizada, eficiente e decisiva. A comunidade deve participar de todo o processo investigativo.
- A sistematização é compreendida como a recompilação e organização das informações elencadas nas ações de mapeamento. A sistematização deve ser um elemento fundamental para apreender a realidade e transformá-la, permite dimensionar esses conhecimentos dados e práticas visando, atingir um sustentável desenvolvimento social.

Portanto, é possível refletir, que tanto a Pesquisa-Ação quanto a Cartografia Social, enquanto métodos que permearam o presente trabalho, possuem um caráter questionador do modo de pensar científico tradicional/positivista, ao propor um debate sobre a finalidade/utilidade social do conhecimento produzido nesse tipo de pesquisa. Afinal, através da produção coletiva de saberes e da ideia da democratização do acesso às ferramentas de poder instituídas socialmente, ambos pressupostos metodológicos visam possibilitar a emancipação dos sujeitos da pesquisa, ao considerar que poder e conhecimento estão conjugados, saindo, dessa maneira, de uma situação fatalista e pensando a história como suscetível de transformação.

Enfim, para o desenvolvimento do trabalho, foram estabelecidas algumas etapas concernentes aos pressupostos da pesquisa-ação aliada à metodologia da Cartografia Social: identificação do problema, contextualização do lócus e sujeitos da pesquisa, diagnóstico, planejamento, intervenção e avaliação dos resultados, sendo necessária a reflexão durante cada etapa do processo, para que pudessem ser geradas novas ações (Tripp, 2005).

Os instrumentos/procedimentos utilizados foram questionário para identificação das comunidades ali representadas pelos estudantes; entrevistas semi-estruturadas com os familiares e pessoas mais velhas na comunidade; análises fílmicas e de letras de músicas; produções fotográficas e textuais, rodas de conversa; registro dos debates em grupo; autoavaliação e, principalmente, a produção cartográfica³⁴.

As informações foram organizadas em quadros e narrativas e analisadas segundo os pressupostos da Pesquisa-Ação e da Cartografia Social. Ou seja, buscou-se a interpretação das atividades e a produção de conhecimento dialógico sob um viés qualitativo, buscando os elementos que amparem a proposta, tanto de forma processual, como na totalidade do que foi realizado, de modo a buscar uma compreensão que indique se a sequência atingiu os objetivos propostos no trabalho.

3.2 Identificação do problema

Inúbia é um distrito situado na região oeste do município de Piatã que, segundo o censo de 2010, que foi a última fonte de dados encontrada, possui uma população de 5.027 habitantes, sendo que 1.863 moram na área central do distrito. O território faz divisa com os municípios de Novo Horizonte, ao norte, Abaíra, ao sul, e Rio do Pires, a oeste. Há na região uma ocupação não muito densa, mas bastante dispersa pelo território, com uma grande quantidade de povoados, em sua maior parte, com menos de uma centena de habitantes.

O distrito que é cercado por serras, encontra-se a aproximadamente 1150 metros de altitude em relação ao nível do mar e, dessa forma, possui clima ameno em boa parte do ano, com sua estação chuvosa abrangendo os meses de Novembro a Março, sendo um lugar pacato, tanto no que diz respeito à violência, quanto no que diz respeito ao ritmo cotidiano. Há no local características coexistentes entre o rural e o urbano, de forma que, por um lado pode-se considerar

³⁴ Importante ressaltar que, muito embora a ação interventiva tenha envolvido todos os 183 alunos da escola, alguns não tiveram seus dados ou atividades expostas por não terem permitido a divulgação de seus trabalhos, de acordo com as resoluções do Comitê de Ética.

urbana, devido ao fato de exercer uma função de centralidade em relação às comunidades do entorno, possuindo a feira, que ocorre às segundas-feiras e concentrando, também, empregos no comércio e na prefeitura, ademais dos poucos serviços essenciais da região³⁵.

Além disso, nas ruas centrais possui calçamento, casas próximas umas às outras e lotes de proporção urbana. Por outro lado, há ainda uma intensa ruralidade presente no lugar, devido à relação de que muitas pessoas possuem seu modo de vida ligado às comunidades do entorno, sendo proprietárias de fazendas e sítios nessas áreas e, muitas vezes, dependentes economicamente das atividades agropecuárias produzidas nestes locais. Ademais, muitos dos moradores do centro do distrito aproveitam os finais de semana na zona rural, onde visitam as famílias e possuem atividades de lazer, constituindo boa parte de suas relações nestes locais. Vale lembrar ainda, que nas ruas mais afastadas, porém que ainda são consideradas parte da sede do distrito, já é possível encontrar uma paisagem essencialmente rural.

Há uma baixa oferta de empregos na região e, com isso, boa parte dos jovens, ao terminarem o Ensino Médio, acabam migrando em busca de oportunidades. O destino mais provável é São Paulo, onde conseguem ofertas de emprego com as pessoas do local que migraram há décadas e montaram os seus negócios, citados anteriormente. Ademais, ocorre um deslocamento da população da zona rural para o centro do distrito ou do município, geralmente para trabalharem em serviços ou em empregos públicos, pela prefeitura.

Além da migração, a dificuldade da população local em conseguir empregos pode proporcionar uma vulnerabilidade para aqueles que ficaram no território, em relação às decisões políticas impostas pela prefeitura, já que boa parte dos empregos disponíveis na região estão sob o controle da esfera pública municipal. Além disso, essa mesma vulnerabilidade pode ser refletida em relação à chegada de grandes empreendimentos, já que os mesmos podem oferecer uma maior disponibilidade de empregos para a população local.

³⁵ Tanto públicos como privados, a exemplo da Unidade de Atendimento Básico de Saúde, a escola de Ensino Médio e um comércio com pequenas lojas e mercadinhos.

Dessa forma, devido ao contexto local, é fundamental que sejam realizados debates sobre as consequências positivas e negativas acerca da chegada de tais empresas. De modo a proporcionar uma emancipação acerca da tomada de decisões que partam dos moradores do próprio território, sendo alimentadas pelas experiências provenientes de outros locais - a exemplo da mineração de ferro na Bocaina (conforme ilustrado na figura 4) - que gerou muitos empregos, mas que afetou profundamente as relações de subsistência da população, já que as mesmas são diretamente dependentes dos recursos naturais e das relações simbólicas constituídas em seu território.

Figura 4: A mineração de ferro vem causando conflitos socioambientais nas comunidades do Mocó e da Bocaina em Piatã BA



Fonte: Rodrigo Wanderley, 2021

Além disso, é importantíssimo pensar em alternativas econômicas para a manutenção das pessoas, considerando a dinâmica de transformações naturais a toda e qualquer complexa sociedade. Há na região de Inúbia uma grande potencialidade agropecuária de base familiar, já que existe uma boa proporção de acesso à terra e uma cultura já estabelecida nesse sentido³⁶; no entanto, pelas dificuldades de escoamento dessa produção, sua base maior reside na subsistência. É possível pensar também na inserção de um turismo de base comunitária, já que há um bom repertório cultural e natural na localidade.

³⁶ Realidade observada a partir da realização do Censo Escolar, que participou da etapa diagnóstica da presente pesquisa, e que será discutido com maior aprofundamento mais adiante.

Assim, é possível considerar o distrito de Inúbia como uma região que passou a ser visada pelo capital por conta de seu alto potencial de recursos - água, vento e minérios. Estando, dessa forma, em um momento crucial para o seu futuro, no qual torna-se fundamental ampliar a compreensão de sua população acerca dos horizontes que se desenham, além de aumentar o conhecimento acerca de ferramentas de defesa que possam empoderá-la em suas decisões.

Figura 5: Agropecuária de base familiar na Comunidade Quilombola do Ribeirão do Meio



Fonte: Estudante do 2º ano vespertino, 2022

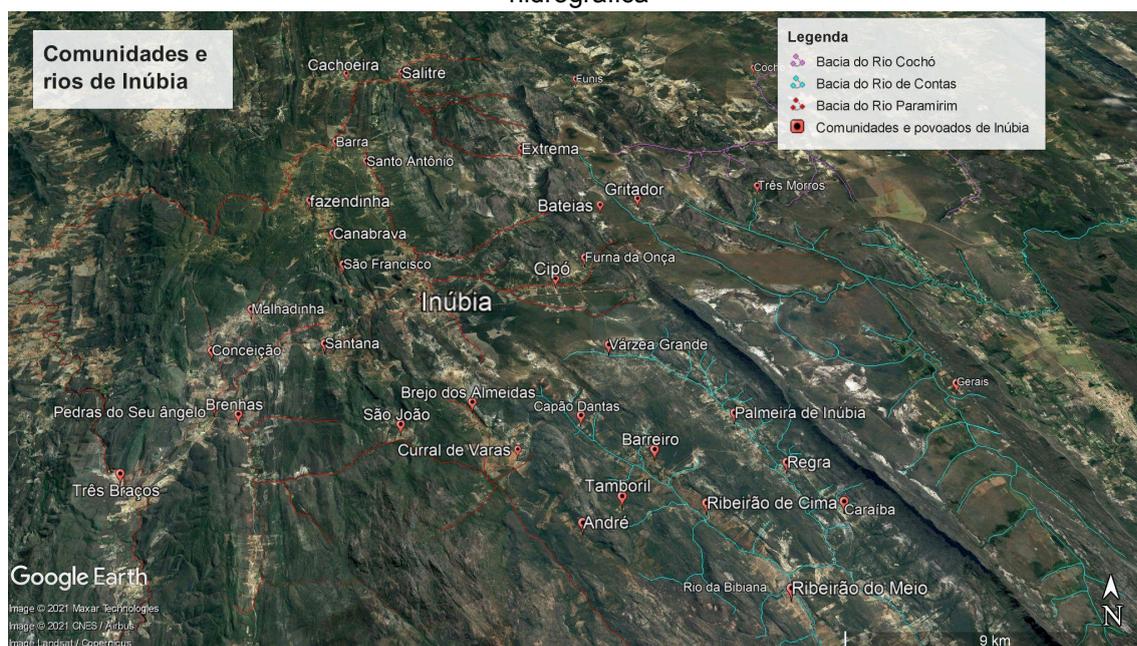
Ademais, para que esse objetivo seja cumprido, torna-se fundamental o estímulo à reflexão sobre o que são os territórios e as territorialidades locais, no sentido de que o reconhecimento das identidades que se construíram historicamente na região, possam ser também a chave para a reflexão acerca do futuro que se pretende construir. E isso deve ser iniciado na escola.

É diante deste contexto que, nos últimos anos, os professores do Colégio de Inúbia começaram a articular temas relevantes aos territórios, em projetos interdisciplinares, seguindo orientações da secretaria de educação e coordenados pela escola. Em sua maior parte, esses projetos contemplavam elementos da cultura local, através de assuntos como a culinária, as músicas e o meio ambiente, em que cada professor trabalha sob a sua perspectiva.

Um desses projetos foi desenvolvido para fazer o levantamento dos corpos hídricos da região, que acabou por gerar um mapa participativo (figura 6) onde os

estudantes enviaram os pontos das coordenadas geográficas dos riachos mais próximos de sua casa e entrevistaram seus familiares para investigar as mudanças no fluxo das águas nos últimos anos. O mapa produzido foi impresso em formato de banner e disponibilizado como material didático, já que contemplava a região de Inúbia, com a localização das suas comunidades e as suas respectivas posições em relação às três bacias hidrográficas inseridas no território³⁷.

Figura 6: Mapa participativo de Inúbia, contendo as comunidades de Inúbia e sua rede hidrográfica



Fonte: Google Earth, com organização do próprio pesquisador, em parceria com os estudantes do Colégio Estadual de Inúbia, 2021.

Essa atividade ocorreu pouco tempo após o período mais forte de mobilização da população, em decorrência dos conflitos por água que estavam sendo desencadeados na região dos Gerais³⁸. O mapa produzido foi fundamental para ilustrar como essas águas são conectadas com os riachos de Inúbia, por terem

³⁷ Conforme apresentado no mapa participativo, o distrito é divisor de águas de 3 bacias hidrográficas: Rio de Contas, Paramirim (São Francisco), Cochó (Paraguaçu).

³⁸ A região dos Gerais é uma área alagadiça e extremamente biodiversa, localizada na porção central do município piatãense. O local é o platô mais alto da região com uma média de cerca de 1400 metros acima do nível do mar, com o solo arenoso e rochas porosas, que permitem grande infiltração de água no subsolo, constituindo grande importância hídrica para todas as 3 bacias que a compõem e que cortam o semiárido baiano. Atualmente, a região conta com algumas comunidades de ocupação secular, cujas atividades econômicas estão ligadas à agricultura familiar, que destaca-se na produção de hortaliças e de cafés especiais. Após a autorização para a supressão de 953 hectares de mata nativa ser protocolada pelo INEMA em benefício de uma grande empresa do agronegócio, boa parte dos moradores sentiram-se ameaçados, alegando que a atividade teria o potencial de comprometer a qualidade e a quantidade da água utilizada pelos mesmos, o que acarretou em um conflito socioambiental na região.

grande parte de suas nascentes provenientes justamente dos Gerais, auxiliando na compreensão de que o conflito, que parecia afetar apenas as comunidades próximas de Piatã, também poderia atingir as comunidades de Inúbia.

A referida atividade despertou o interesse dos discentes pela problemática relacionada às questões socioambientais de seu território e boa parte deles pareciam muito mais motivados e curiosos em estudar esse assunto, do que em relação aos conteúdos geralmente trabalhados em sala de aula.

Em síntese, é possível afirmar que o projeto desenvolvido na escola permitiu uma série de articulações entre diversos temas, reafirmando a ideia de que estudar, refletir, compreender, problematizar as questões inerentes ao local de vivência se mostrou algo muito importante para a motivação e mobilização dos estudantes. Ao mesmo tempo, **os conflitos socioambientais na região** revelaram-se um tema gerador de bastante importância, já que além do agronegócio, há ainda uma intensa mobilização para a implantação da mineração e de usinas eólicas nas comunidades locais. Além disso, no mesmo município, embora distante do distrito estudado, havia a questão da mineração na Comunidade da Bocaina, que, nesse caso, servia como um exemplo de conflito, que poderia ser utilizado para demonstrar as possíveis consequências desse tipo de decisão para o futuro de Inúbia.

Dessa forma, foi possível perceber a importância de se trabalhar a temática no sentido de antecipar possíveis conflitos na região, sempre ressaltando a autonomia das comunidades no poder de decisão sobre o seu futuro e pensando, também, no engajamento que esse tipo de proposta poderia gerar, facilitando a discussão sobre emancipação e participação política cidadã.

É importante lembrar, que a ideia partiu também da transposição da realidade concreta vivida na mobilização da Frente Socioambiental de Piatã, através da identificação das dificuldades da população das comunidades locais na compreensão da linguagem que permeia as questões legais na defesa dos territórios. Dessa forma, por tudo que envolve a discussão que envolve a Cartografia Social, considerou-se que essa seria a principal abordagem teórico-metodológica para a execução dos objetivos propostos.

Foi diante desse contexto que a ideia do presente trabalho foi apresentada para os estudantes no ano de 2021, com a proposta de estudar os territórios locais com a ferramenta da cartografia social, na perspectiva de promover um debate sobre as comunidades e o seu futuro, além de buscar, dentro do currículo abordado, ferramentas conceituais para a defesa dos mesmos. A proposta obteve boa aceitação e houve a possibilidade de desenvolvê-la dentro do ambiente escolar relacionada ao conteúdo programático das aulas das disciplinas de Geografia e de Meio Ambiente.

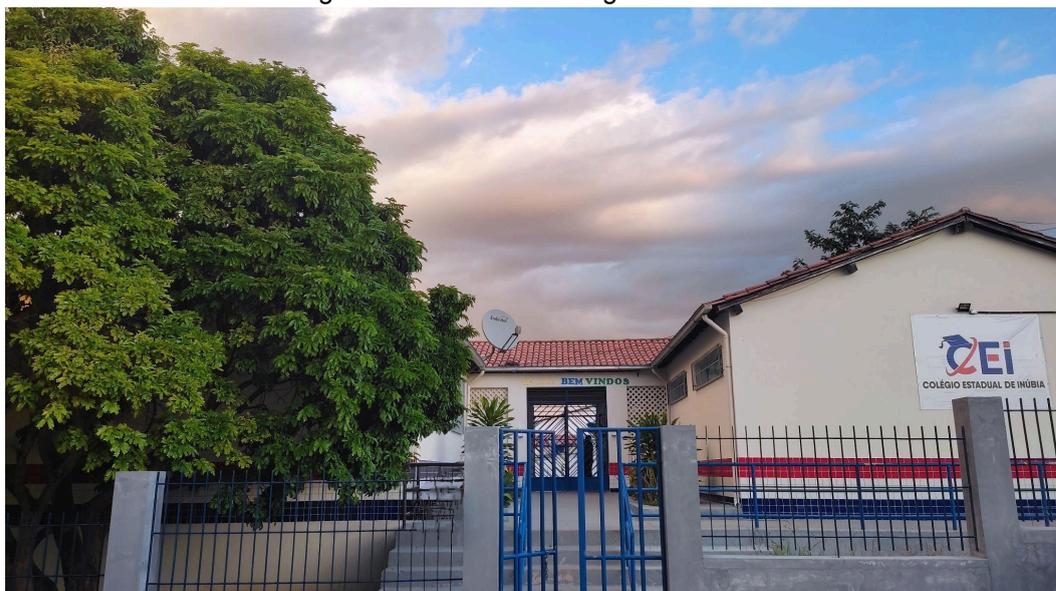
3.3 Contextualização do lócus e sujeitos da pesquisa

Os sujeitos colaboradores foram 183 estudantes do Colégio Estadual de Inúbia, uma escola do campo de Ensino Médio, que opera em período matutino e vespertino, localizada no distrito de Inúbia, no município de Piatã, onde o presente pesquisador é docente desde o ano de 2019 e que, em 2022, ano no qual foi realizada a pesquisa, leciona as disciplinas de Geografia, Língua Inglesa e uma optativa do Novo Ensino Médio intitulada “Meio Ambiente”.

O Colégio Estadual de Inúbia

O Colégio Estadual de Inúbia é uma instituição de pequeno porte de Ensino Médio, emancipado em 2016, o qual anteriormente era um anexo do Colégio Estadual Horácio de Matos, que tinha a sua sede no centro de Piatã. No ano de 2022, em que foi realizada a pesquisa, atendia a 183 estudantes, sendo a maior parte destes, residentes da zona rural do distrito. Dentro dessa realidade, e também por conta da intensa migração em direção a centros urbanos na região, a escola construiu o seu PPP (projeto político pedagógico) baseado nas diretrizes que regem a educação do campo.

Figura 7: Entrada do Colégio Estadual de Inúbia



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Em 2022, a equipe administrativa do Colégio contava apenas com a diretora, que não possuía o apoio de vice-direção, coordenação pedagógica ou secretaria escolar³⁹. A escola possuía, enquanto funcionários do Estado, um porteiro e duas merendeiras, sendo o restante do corpo de apoio composto por funcionários da prefeitura cedidos à unidade escolar. Já o corpo docente era composto por cinco professores, sendo quatro formados na área de humanidades (2 em Geografia, 1 em História e 1 em Filosofia) e 1 na área de exatas, formado em Matemática.

Essas características conferem à escola uma dificuldade operacional, por conta da ausência de funcionários para completar o quadro diretivo e, também, para completar a carga horária letiva que deveria ser oferecida aos estudantes. É possível citar, que no referido ano, havia a falta de aulas em disciplinas como LPLB (língua portuguesa e literatura brasileira) e educação física, que não estavam presentes em nenhuma série, além de outras disciplinas que não eram lecionadas de acordo com o currículo proposto, por falta⁴⁰ de docentes.

Ademais, em decorrência das transformações curriculares impostas pelo Novo Ensino Médio e também pelo tamanho do colégio, para completar a sua carga

³⁹ Há na escola, devido a uma grande rotatividade de pessoal e, pela falta de nomeação de cargos Estado, uma grande carência de funcionários para exercer atividades administrativas, sobrecarregando a Diretora da instituição.

⁴⁰ A falta de professores se explica, em partes, pela dificuldade de acesso ao distrito, que fica a 40 quilômetros da sede e com uma estrada que foi pavimentada apenas no final de 2022. Além disso, por conta de poucos docentes serem efetivos, há uma grande rotatividade na função, sem que haja uma reposição no próprio local, pela baixa oferta de profissionais habilitados para tanto.

horária os professores acabam tendo que atuar em até cinco disciplinas, muitas vezes, fora da sua área de formação, o que gera uma carga de trabalho superior à que, geralmente, está submetido um docente que leciona apenas na área em que foi formado. Isso se deve ao fato de que devem produzir um planejamento de uma quantidade maior de aulas para suprir a sua carga horária e que ainda demandam uma dedicação e um estudo maior para a elaboração das mesmas. Sem dúvidas, esse fator impacta na qualidade do ensino proposto na unidade escolar.

Apesar da dificuldade que os professores enfrentam ao lecionar muitas disciplinas, o porte do colégio e a proximidade com a comunidade, fazem com que seja muito mais fácil ter uma relação próxima com os discentes, já que, por lecionar várias disciplinas, os professores entram em contato com as mesmas turmas muitas vezes por dia. Além disso, o tamanho da comunidade proporciona, inevitavelmente, um convívio que aproxima a relação entre quem trabalha e quem vive no local, sendo comum os estudantes e professores compartilharem espaços e atividades de lazer, como por exemplo, no campo de futebol existente no distrito. Soma-se a isso, o povoado ser bastante hospitaleiro e de boa convivência com aqueles que chegam de outros locais.

O número de alunos por sala pode variar de 30 a 40 alunos por turma, o que prejudica a aprendizagem, pois alguns estudantes apresentam uma grande dificuldade de base, que demandaria uma atenção mais individualizada do professor, o que, pelo excesso de demanda do mesmo, ocorre de maneira parcial, sendo um fator que também dificulta na execução de práticas pedagógicas alternativas. No entanto, apesar das condições proporcionadas ao ensino, ainda há uma boa quantidade de alunos que demonstram vontade de aprender, ou então, respeitam o ambiente da sala de aula, sendo simpáticos e receptivos com os docentes.

Na escola, há uma baixa distorção entre idade e série, sendo que poucos estudantes do primeiro e segundo ano são maiores de dezoito anos. No entanto, por não haver EJA (Educação de Jovens e Adultos), há uma pequena quantidade de adultos nas salas, principalmente no período vespertino. Porém, por mais que haja essa diferença de idade, não há grandes problemas de relacionamento entre os mesmos, que geralmente são integrados por algum grupo nas turmas.

Também é possível considerar que os estudantes vêm de realidades bastante distintas de educação nos anos iniciais e isso se deve, em partes, pela grande extensão territorial do distrito que possui inúmeros povoados e escolas, principalmente no Ensino Fundamental I, onde muitos estudantes passam por escolas diferentes e por turmas multisseriadas. Somente no Ensino Fundamental II é que vão para escolas um pouco maiores em regiões mais centrais e, por isso, chegam em níveis bastante díspares de aprendizado básico, em habilidades, como por exemplo, a interpretação de texto, a escrita, um extenso vocabulário, operações básicas de matemática e etc. Ao mesmo tempo, boa parte dos estudantes, por conta da falta de oportunidades históricas, é a primeira ou segunda geração a ser alfabetizada. Dessa forma, alguns alunos dominam plenamente o que seria esperado para o Ensino Médio, às vezes, até mais do que isso; enquanto outros necessitam de uma educação mais individualizada para chegar ao nível satisfatório, o que demanda um planejamento dificultoso para os docentes a fim de que a escola consiga contemplar igualmente os discentes no aprendizado.

Outro fator é que a maioria dos alunos não enxerga muitas perspectivas de manter os seus estudos ou a escola como uma possibilidade de melhorar o seu futuro, o que acaba por esvaziar o significado da educação formal. Isso se deve, parcialmente, porque no local, muitas vezes, aqueles que foram considerados bem-sucedidos, não passaram pela escola, ou não deram valor à mesma⁴¹.

Apesar disso, os estudantes são assíduos e gostam do ambiente de encontro e da sociabilidade que a escola proporciona, mesmo com todas as dificuldades que, principalmente, os estudantes das zonas rurais mais afastadas têm para chegar à escola. Muitos deles levam, diariamente, um deslocamento de mais de uma hora para estudar. Para aqueles que estudam no período matutino pode ser necessário acordar a partir das 4:30 horas da madrugada. Em alguns casos, como na comunidade do Salitre, há um trecho em que não há ponte para cruzar o principal riacho da região, o que acarreta, nos períodos de chuva, na impossibilidade de os

⁴¹ A maioria das pessoas consideradas bem-sucedidas no distrito migraram para centros urbanos como São Paulo e se destacaram como empresários em áreas como a construção civil, serralheria, demolição e administração de depósitos. Vale destacar que, embora esses tenham sido exceções na realidade daqueles que migraram, ainda são considerados como exemplo de possibilidade de ascensão social na região. Além disso, por conta da prefeitura não exigir concursos para a nomeação da maioria dos cargos locais, acaba dominando a noção de que para conseguir um emprego, mais vale ser próximo a um político do que empreender esforços em seus estudos.

alunos irem à escola ou voltarem para as suas casas, tendo que pernoitar na residência de conhecidos ou familiares na comunidade da Cachoeira, que fica no percurso. É válido ressaltar que as condições de transporte são bastante precárias, já que boa parte dos automóveis não apresenta um bom nível de conservação e, as estradas, em sua grande maioria, não são pavimentadas e nem passam por manutenção constante.

A escolha dos estudantes de todas as séries do Ensino Médio foi realizada com o propósito de contemplar o maior número possível de comunidades. E, também, para que os estudantes de povoados com poucos representantes, por sala, pudessem trabalhar coletivamente e produzir uma visão de seu território em conjunto com colegas de outras turmas que também são oriundos da mesma comunidade.

3.4 O processo de intervenção

A produção de dados foi realizada no âmbito da intervenção pedagógica em sala de aula, onde foram propostas atividades para estimular a criatividade, o debate e a resolução de problemas, possibilitando uma boa imersão ao tema, com uma produção de conhecimentos e conceitos crítica e criativa, que pudessem empoderar os estudantes diante do contexto local.

Foi elaborada uma sequência didática que durou todo o segundo semestre do ano de 2022, perfazendo 45 aulas realizadas de Julho a Dezembro, envolvendo atividades de diagnóstico e problematização, aprofundamento e avaliação (Quadro 1). Muito embora tenha sido aplicada em todas as turmas, houve uma pequena diferença de carga horária entre as mesmas, já que para o 1º e 2º ano, a pesquisa foi realizada nas disciplinas de geografia e meio ambiente (eletiva do Novo Ensino Médio), que somadas possuem 3 horas semanais. E no 3º ano, o currículo escolar ainda contemplava a estrutura anterior ao Novo Ensino Médio, ou seja, não havia disciplina eletiva, havendo apenas geografia, que possuía uma carga de 2 horas semanais e, por conta disso, necessitou de algumas adaptações no projeto

proposto. O quadro com a sequência didática completa pode ser visualizado no apêndice A.

Quadro 1 - Etapas da sequência didática	
DIAGNÓSTICO E PROBLEMATIZAÇÃO	Etapa 1: Identificação dos saberes e problematização
APROFUNDAMENTO	Etapa 2: Pesquisando e refletindo as territorialidades de Inúbia
	Etapa 3: Conflitos Socioambientais em diferentes escalas espaciais e temporais
	Etapa 4: Ferramentas legais de defesa territorial
AVALIAÇÃO	Etapa 5: Construção da Cartografia Social das comunidades de Inúbia

Com o objetivo de realizar uma ação integrada que proporcionasse uma visão ampla sobre o conceito de espaço e ambiente no qual os estudantes estão diretamente envolvidos, foram trabalhadas, conjuntamente, as disciplinas de Geografia e Meio Ambiente, já que em ambas os conceitos de territorialidade e conflitos socioambientais possuem um papel preponderante, proporcionando o aprofundamento de um grande arcabouço de conteúdos e habilidades. Além disso, no decorrer do projeto houve a participação da professora de História, em uma aula na qual foram expostas diversas fotos do passado no distrito e que permitiram um intenso debate sobre a história dos territórios locais, através das imagens que iam suscitando a curiosidade e a produção de conhecimento através de pessoas e lugares comuns, em que os estudantes podiam sentir-se pertencidos, mesmo quando trabalhadas outras temporalidades.

Durante todo desenvolvimento da intervenção buscou-se a construção de atividades dialógicas e ativas para os estudantes, visando analisar o quanto essa temática poderia envolvê-los, considerando a importância de se estudar o próprio lugar e as suas implicações em diferentes escalas. Dessa forma, buscava-se proporcionar uma reflexão acerca da identificação dos territórios e das territorialidades, refletindo o quanto o estímulo dessa prática poderia gerar o pertencimento ao local. Ademais, somando-se a esses primeiros fatores, o conhecimento de bases legais em conflitos socioambientais poderia estimular os sujeitos na defesa de seus territórios, caso assim entendessem necessário.

4. CONSTRUINDO SABERES, TERRITORIALIZANDO IDENTIDADES E EMPODERANDO JOVENS DO CAMPO A PARTIR DA CARTOGRAFIA SOCIAL

4.1 Etapa Diagnóstica: identificação dos saberes e problematização

Conforme apresentado no quadro a seguir, esta etapa pretendeu tanto identificar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre conflitos socioambientais e comunidades tradicionais, quanto problematizar este tema. Foi desenvolvido em 9 horas/aulas que serão explicitadas a seguir.

Quadro 2 - Diagnóstico e problematização		
Temáticas desenvolvidas	Objetivos	Aulas
Conflitos Socioambientais e Comunidades Tradicionais	Através da exibição do filme “A última floresta”, sensibilizar os estudantes para a problemática socioambiental e diagnosticar os conhecimentos sobre o tema e sobre o conceito de comunidades tradicionais	Aulas 1 e 2: Exibição do filme “A Última Floresta”
		Aulas 3 e 4: Roda de conversa, resolução de questões interpretativas sobre o filme.
Construção do Censo Escolar	Organizar o projeto, quantificando o número de estudantes e sua distribuição por comunidade e ampliar o conhecimento acerca da cultura local e das possibilidades de elementos a serem retratados nos mapas.	Aula 5: Sensibilização para a problemática relacionando o filme da atividade anterior com a apresentação da música “Saga da Amazônia” de Vital Farias
		Aula 6: Apresentação da proposta e objetivos do censo escolar
Trabalhando a Cartografia a partir de Mapas Mentais	Identificar o conhecimento as representações simbólicas que os estudantes possuem acerca de seus territórios, além de identificar os seus conhecimentos cartográficos	Aula 7: Produção de mapas mentais individuais acerca da perspectiva individual dos estudantes sobre os seus territórios
Defesa territorial, leis ambientais e capacidade de mobilização dos estudantes	Diagnosticar o conhecimento que os estudantes possuem sobre defesa territorial no caso de conflitos socioambientais	Aula 8: Apresentação de uma situação problema em que os estudantes, em grupos, deveriam apresentar estratégias para a defesa de seus territórios

	Avaliar as atividades desenvolvidas	Aula 9: Compartilhamento das atividades e reflexões sobre a etapa diagnóstica
--	-------------------------------------	---

A partir do momento em que a temática dos conflitos socioambientais foi discutida previamente com os participantes da pesquisa e definida como central no projeto a ser desenvolvido no ambiente escolar, foi estabelecido que, para a execução do mesmo, seria importante realizar um diagnóstico sobre os conhecimentos prévios dos estudantes, já que este tipo de atividade poderia servir tanto como referência para orientar a sequência didática; quanto como ferramenta para a avaliação do projeto, ao permitir uma comparação entre o aprendizado e os conhecimentos prévios dos sujeitos da pesquisa.

Para tanto, foi realizado um conjunto de atividades (Quadro 2) com o objetivo de fornecer subsídios para uma compreensão mais elaborada dos territórios estudados, a partir da interpretação da percepção que os estudantes já possuíam sobre a sua própria comunidade, tanto no que diz à espacialidade das suas relações, quanto a sua dimensão histórico cultural. Também procuramos identificar o nível de conhecimento legal que os mesmos possuíam, no que diz respeito à defesa territorial⁴². Dessa forma, as atividades diagnósticas foram divididas em quatro etapas:

A) Reflexão sobre o filme “A Última Floresta”: A exibição do filme, dirigido por Luiz Bolognesi, teve como primeiro objetivo, apresentar a temática dos conflitos socioambientais, apropriando-se da narrativa desenvolvida no documentário, onde a contaminação das águas pelos garimpeiros ilegais e suas distintas formas de compreensão do mundo, ameaçavam o modo de vida do povo Yanomami em suas terras. O filme apresentava, ainda, uma importante descrição das crenças, da cultura e da relação com a natureza do povo indígena, permitindo uma primeira reflexão sobre o conceito de comunidades tradicionais. Após a apresentação da temática, foram realizadas questões sobre o filme, para serem debatidas em grupo, de forma a identificar a percepção dos estudantes acerca do filme e conectá-las a identificação de conhecimentos prévios.

⁴² É importante ressaltar que essas atividades foram desenvolvidas em todas as turmas da escola.

Um dos principais pontos a serem refletidos na atividade são as respostas produzidas na primeira questão após a exibição do documentário “*O que mais chamou a atenção de vocês no filme? Justifique a sua resposta.*” já que ela partia da percepção que os estudantes possuíam acerca das problemáticas exibidas, sendo possível, dessa forma, compreender um pouco da perspectiva que eles possuem sobre o tema. Algumas respostas ilustram as suas ideias:

Respostas dos estudantes:

O fato deles acreditarem que ao procurar mineração abaixo do solo poderiam liberar espíritos malignos. Achamos interessante, pois na nossa realidade, ao minerar prejudica o meio ambiente.
(Estudantes do 2º ano vespertino)

O garimpo ilegal, porque os índios estão sofrendo com as consequências do garimpo. (Estudantes do 2º ano vespertino)

A parte em que eles usaram cascas das árvores para fazer rituais para enfrentar os espíritos maus.
(Estudantes do 1º ano vespertino)

Como era a maneira de viver deles na floresta. É muito interessante como um povo consegue viver junto, só com os benefícios que a natureza oferece, sem agredi-la e sem as tecnologias atuais.
(Estudantes do 3º ano vespertino)

No conjunto de todas as respostas foi possível notar o interesse pelos conflitos socioambientais, embora, o que mais tenha se destacado foram os elementos culturais retratados e a sua relação com a natureza na perspectiva indígena. Isso se relaciona bastante com a interação das comunidades locais, ainda que até o momento dessa atividade não tenha sido apresentado o conceito de comunidades tradicionais e as diferenças entre elas. **Isso permitiu refletir a possibilidade de apresentação e delimitação do conceito de comunidades tradicionais como perspectiva de aprofundamento entre a relação sociedade e natureza nas aulas seguintes**, inclusive apresentando as diferentes relações que se estabeleceram entre elas nos diferentes tipos de culturas proporcionadas por essa interação.

Ademais, foram trabalhadas questões que direcionavam o pensamento para discussões abordadas no filme e que participavam da temática que deveria ser refletida pelos discentes ao longo da sequência didática. Uma questão abordada foi: “*Qual era o conflito socioambiental retratado no filme?*”.

Nessa questão foi possível diagnosticar que, com pequenas exceções, os estudantes desenvolveram uma boa interpretação do que era o conflito socioambiental no documentário. Dessa forma, mais uma vez, foi possível perceber a relação que o filme permitia fazer com a sua vivência, o que ficou reforçado durante os diálogos realizados entre professor e estudantes na execução das atividades. Além disso, os estudantes conseguiram expor outras discussões trabalhadas anteriormente à sequência didática, de modo que ficou facilitada a compreensão da proposta e o aprofundamento da discussão, que ainda deveria ser abordada sob outras perspectivas no futuro. Seguem dois exemplos de respostas:

Respostas dos estudantes:

O conflito era que o garimpo desmataria a floresta e eles dependiam da água e animais desse lugar, para poderem viver. (Estudantes do 1º ano matutino)

Problemas com o garimpo. Poluindo afluentes, nascentes e acabando com os rios, logo prejudicando a natureza e os indígenas. (Estudantes do 2º ano matutino)

Outra pergunta que mereceu uma reflexão sobre as respostas foi: “*Na sua opinião, por que alguns jovens indígenas se sentiam atraídos a trabalharem no garimpo e irem para a cidade? Quais seriam as principais mudanças na vida deles a partir do momento que aceitassem essa proposta?*”. A essas perguntas, tivemos as seguintes respostas:

Respostas dos estudantes:

A ideia de sair da floresta, para um lugar diferente e ter contato com outras pessoas e tecnologia, eram um dos motivos. A preocupação com a vida financeira seria uma das maiores mudanças, ainda ter dificuldade no idioma e no preconceito sofrido; (Estudantes do 2º ano matutino)

Por curiosidade e influência dos garimpeiros. Eles estariam sozinhos e viveriam em um sistema capitalista, onde não há a irmandade e a liberdade que tem na floresta com os outros. (Estudantes do 3º ano vespertino)

Alguns jovens iam à procura de trabalho para conquistar uma melhoria de vida. Para ter sua própria casa. (Estudantes do 3º ano vespertino)

Percebe-se nessas respostas, uma grande diferença de perspectiva no conceito de modernidade entre os discentes. Enquanto alguns compreendem a vida

na floresta como perspectiva de liberdade, outros enxergam como perspectiva de atraso. **Essa noção foi importante para delimitar a necessidade de desenvolver esses debates posteriormente. Além disso, há uma forte relação entre a pergunta e a migração, que ocorre em grande intensidade na região.** Sendo assim, de uma certa forma, seria possível pensar em um deslocamento das perspectivas, entre o filme e a realidade que os discentes possuem, em relação à saída de suas terras e as opiniões que possuem a respeito do assunto.

Por último, foi desenvolvida a pergunta “*O que você faria para defender o seu povo caso fosse um Yanomami?*”.

Essa questão foi bastante importante para compreender o conhecimento que os estudantes já possuíam sobre os direitos das populações tradicionais. Seguem algumas respostas:

Respostas dos estudantes:

Faríamos como o líder dos Yanomami, que buscou solução para defender sua tribo com orientação da lei. (Estudantes do 3º ano vespertino)

Eu lutaria com todas as minhas forças para defender meu povo e faria um bom plano para colocar os garimpeiros para correr. (Estudantes do 1º ano matutino)

Tentaria contribuir com pesquisas a respeito do povo Yanomami, contando nossa história, a fim de que as pessoas conheçam a importância das comunidades indígenas para a preservação da floresta. (Estudantes do 2º ano matutino)

Foi possível perceber que os estudantes possuem um desejo de defender a sua comunidade, porém, com exceção da última resposta, em nenhuma outra apontaram quais leis ou recursos mais efetivos para tal. Isso reforça a necessidade de que fossem desenvolvidos exemplos dessas bases, no sentido de que fosse ampliado o conhecimento acerca da temática.

Dessa forma, ao final da proposta, foi possível concluir que a mesma obteve um resultado bastante positivo, possibilitando o engajamento dos estudantes, que gostaram muito do documentário e das temáticas que ele permitia abordar. Além disso, as questões trabalhadas proporcionaram, sob determinada perspectiva, refletir o que eles possuíam de conhecimentos prévios, sendo possível observar

que, em geral, os estudantes conseguiam identificar o que era um conflito socioambiental, as diferenças culturais mais proeminentes de comunidades tradicionais, além de conseguirem relacionar temas e discussões conectados à migração sob diferentes perspectivas. Apesar disso, foi possível diagnosticar que ainda havia margem para o aprofundamento dessas questões e que os conhecimentos prévios satisfatórios eram um bom parâmetro para realizar esse tipo de abordagem de forma mais avançada. Ademais, foi perceptível a necessidade de realizar trabalhos, a partir de um nível mais básico, sobre as questões de defesa territorial, já que os conhecimentos apresentados pelos estudantes foram superficiais.

B) Censo escolar: O censo escolar teve como instrumento de coleta de dados um questionário, estruturado com perguntas abertas, sobre os estudantes e os seus contextos. Foi uma atividade de fundamental importância para a organização da Cartografia Social do Colégio Estadual de Inúbia, já que permitia ter uma dimensão de quantos estudantes residiam em cada comunidade. Além disso, a proposta permitiu uma análise perceptiva mais aprofundada dos elementos econômicos e culturais presentes no espaço, o que ajudava, entre outras coisas, a pensar em elementos possíveis de serem retratados no mapa.

Foram respondidos 157 questionários, dentre os 183 estudantes da escola, dos quais 69 residiam na sede do distrito e 88 na zona rural, que se dividiu em 26 diferentes territórios. Foram citadas as seguintes comunidades: Várzea Grande, Palmeira de Inúbia, Brejo dos Almeidas, Curral de Varas, São João, Santo Antônio, Fazendinha, Santana, André, Ribeirão de Cima, Ribeirão do Meio, Cipó, Riacho das Pedras, Olhos D'água, Poções, Canabrava, Três Braços, Furna da Onça, Tombador, Salitre, Capão Dantas, Cachoeira, João Rodrigues, Brenhas, Barreiro e Tamboril.

Quadro 3: Distribuição de estudantes por comunidade no Colégio Estadual de Inúbia em 2022			
Nome da comunidade	Número de estudantes	Nome da comunidade	Número de estudantes
Inúbia (sede)	69	Olhos D'água	2
Cipó	13	Furna da Onça	2

Palmeira	10	Cachoeira	2
Várzea Grande	9	Barreiro	1
Ribeirão do Meio	7	Tombador	1
Ribeirão de Cima	6	Capão Dantas	1
Salitre	6	Santo Antônio	1
Brejo dos Almeidas	5	Riacho das Pedras	1
Santana	3	André	1
Canabrava	3	São João	1
Três Braços	3	João Rodrigues	1
Poções	3	Bateias	1
Curral de Varas	2	Tamburil	1
Fazendinha	2	Total	157

Um dos fatores relevantes foi o espalhamento dos estudantes nos diversos povoados, conforme explícito no quadro anterior, o que dificultou a organização das atividades para que eles pudessem fazer os trabalhos em grupo. Também houve algumas situações em que, nas atividades específicas por comunidade, os estudantes tiveram de fazê-las individualmente, já que eram os únicos representantes desses territórios: Bateias, Brenhas, Riacho das Pedras e Extrema. Já no caso das outras comunidades com apenas um representante, mas que possuíam relações de proximidade e organização social com povoados que possuíam mais estudantes, foi possível encaixá-los nestes grupos, de forma que não realizassem os mapas sozinhos.

Uma série de perguntas foram realizadas no questionário, referentes à religião, lazer, atividades econômicas entre outras (Apêndice B). As respostas foram fundamentais para o planejamento das atividades seguintes da sequência didática, que tinham como propósito fornecer instrumentos teóricos e legais que possibilitasse a reafirmação de identidades, o aprofundamento da discussão sobre as questões socioambientais nas comunidades e sobre a defesa dos territórios, culminando na elaboração do mapa social. As informações sobre o número de estudantes por comunidades permitiu dimensionar o trabalho, no sentido de analisar como organizar

os grupos, se os trabalhos poderiam ser realizados entre alunos de diferentes séries e quantos mapas seriam produzidos. Além disso, as respostas permitiram fazer um levantamento das atividades mais relevantes realizadas em cada comunidade, ajudando a pensar nos elementos e informações que poderiam ser inseridos nos mapas. Ademais, o censo pôde exercer uma importante função de traduzir, quantificar e dar base para aquilo que geralmente era conhecido perceptivamente ou através do diálogo, sobre os estudantes e os povoados locais.

C) Mapa mental: A etapa consistiu na produção de um mapa mental⁴³ individual dos alunos sobre as suas territorialidades e teve como objetivo diagnosticar os conhecimentos espaciais e os locais de pertencimento mais relevantes na visão dos estudantes. Dessa forma, a atividade não contou com muitos direcionamentos do professor, para que não influenciasse na produção e na percepção do que é um mapa, quais símbolos e o que deveria ser retratado no mesmo.

Através da atividade foi possível identificar, ainda que de forma individual, a representação espacial que os estudantes possuíam acerca de seus territórios e, com isso, devido às características artísticas dos mesmos, constituiu-se um elemento de interpretação das suas territorialidades. Também foi possível analisar os conhecimentos das convenções cartográficas, a simbologia utilizada, a perspectiva dos mapas em relação às características das comunidades e, posteriormente, realizar a comparação com o mapa final, realizado em grupo, o que de certa forma, auxiliava também, na educação cartográfica dos estudantes.

Dessa forma, foram escolhidos alguns exemplos, onde serão analisadas algumas produções dos estudantes, que foram desenvolvidas em folha A4 e individualmente.

⁴³ Apesar dos mapas mentais participarem de metodologias mais ligadas à análise da geografia fenomenológica, sua realização pôde permitir, no âmbito da realização da Cartografia Social, um retorno dos estudantes às suas percepções individuais e utilizá-las na construção de uma visão coletiva dos territórios.

Figura 8: Mapa mental de aluna do Povoado da Várzea Grande



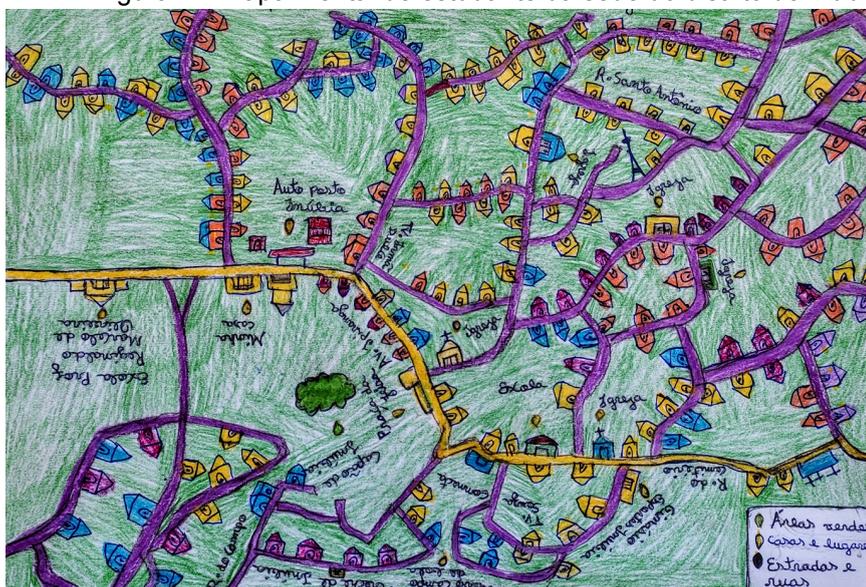
Fonte: Elaborado por aluna do 1º ano matutino, 2022.

No mapa da figura 8, está representada uma excelente produção artística, na qual é possível perceber o detalhamento dos elementos retratados e a preocupação com a realidade paisagística. O mapa foi feito sob uma perspectiva tridimensional, e não visto de cima como normalmente é representado, no entanto, permite um senso de localização e de direção. A escala escolhida, por conta de ser tridimensional, foi grande e houve uma seleção dos principais elementos a serem expostos, deixando alguns objetos menos relevantes no ponto de vista da autora, ocultos. A distância entre os elementos também não teve proporcionalidade, embora esse não tenha sido o objetivo da autora. Além disso, faltou a utilização de elementos cartográficos como a rosa dos ventos e a legenda. Em todo caso, as escolhas realizadas para que o mapa fosse realizado revelaram a preponderância de determinados objetos, como a casa de familiares mais próximos, os elementos aquáticos como a cachoeira; além das igrejas, assim como foi possível perceber em muitos mapas de outros estudantes também.

O mapa da figura 9 destaca-se pelo cuidado com a representação da vegetação, já que retrata a comunidade do André, que é a que possui a maior cobertura florestal de Mata Atlântica na região. Dessa forma, é possível perceber um cuidado em representar essas características da espacialização na região. Os rios também foram trazidos com certo destaque, sendo perceptível a diferença no volume d'água dos mesmos. No entanto, a simbologia utilizada para a sua

No mapa da figura 10, é possível perceber a preocupação com a simbologia e a produção da legenda, embora tenham faltado alguns símbolos. A apresentação das torres de celulares, tv e internet dentro da legenda, de alguma forma revelaram a importância ou a curiosidade da autora em relação a esse tipo de objeto. Foi notável, também, por conta disso, o bom conhecimento que a estudante possui do relevo em sua região e a ilustração do posicionamento das áreas com vegetação mais densa representada pelas árvores, além disso, foram ressaltados os locais mais frequentados pela autora. Foi recomendado, no entanto, que os rios poderiam ser representados linearmente e não pontualmente.

Figura 11: Mapa mental de estudante da sede do distrito de Inúbia



Fonte: Elaborado por aluna do 1º ano vespertino

O mapa da figura número 11, ilustra o centro do distrito e possui uma dimensão bastante expressiva de representação, já que permite conceber um pouco da organização mais caótica do espaço urbano, ainda que nesse espaço ainda haja uma presença de quintais e muitas áreas verdes. As noções de direção não estão precisas, embora a autora tenha seguido a lógica de sua percepção ao caminhar pelas ruas e tenha, com isso, mostrado um bom conhecimento espacial da região, porém pela dimensão artística nessa produção é possível compreender um pouco da essência contida no lugar, que possui ruas curvas (devido ao relevo, que não foi retratado) e muitas pequenas travessas, casas com quintais e áreas de pastagens. Houve um destaque para a identificação das igrejas e das escolas no local. No

entanto, seria importante que a estudante mudasse os símbolos utilizados na legenda.

Através dos mapas mentais foi possível perceber a dimensão espacial, simbólica e subjetiva que a representação cartográfica pode proporcionar. Também foi perceptível que a grande maioria dos estudantes conhecia a principal função de um mapa, que é comunicar a espacialidade através de uma visão própria do mundo, ainda que possa, em determinadas situações, ter faltado importantes ferramentas cartográficas. Ainda assim, na maioria das produções dos estudantes, percebeu-se um afeto ao local, representado pelas cores alegres e pelo cuidado com o traço estético. Elementos como rios, cachoeiras, igrejas, vegetação, serras e campos de futebol tiveram destaque nas primeiras representações. Foi possível perceber que, em alguns casos, havia um conhecimento profundo dos lugares retratados, tal era o nível de detalhamento. No entanto, pouco da agricultura e do trabalho foi representado, algo que é marcante na cultura local e que, por isso, poderia ter sido mais ressaltado, sendo um elemento para ser aprimorado ao longo da sequência.

Assim, enquanto ferramenta diagnóstica, embora sendo constituídos individualmente e, portanto, não se configurando como Cartografia Social, os mapas expressavam o conhecimento cartográfico de cada estudante, revelando pontos a serem melhorados, como a necessidade de ampliar o retrato de determinados elementos culturais e, também, algumas vezes, se pensarmos na cartografia social como a representação de um território coletivo, seria necessária uma mudança na escala cartográfica de alguns estudantes, já que alguns mapas mostraram apenas suas casas e um pequeno entorno, algo que poderia ser mudado quando o mapa fosse realizado em grupo. Ao mesmo tempo, a atividade mostrou que os estudantes possuíam um bom conhecimento da função cartográfica e possuíam bastante habilidade artística para efetuar a representação simbólica e afetiva que era pretendida neste trabalho, o que proporcionou bastante expectativa em relação às produções dos mapas finais.

Por fim, a proposta permitiu que se realizasse uma comparação, ao final do projeto, levantando as modificações que a sequência permitiu realizar no aprendizado escolar, tanto no que diz respeito às noções cartográficas, quanto na simbologia e na visão que possuem acerca de seus territórios.

D) Resolução de problema socioambiental: A última atividade diagnóstica foi uma proposta de resolução de um problema socioambiental, realizada em grupos, na qual foi apresentada uma situação hipotética em que os estudantes deveriam coletivamente apresentar caminhos possíveis para a saída desse conflito. A proposta teve como objetivo permitir avaliar, ao final da sequência didática, as mudanças na aprendizagem, no que diz respeito à mobilização e ao conhecimento legal dos estudantes, que foram desenvolvidos ao longo da sequência didática.

É importante ressaltar que, na atividade, foi esclarecido que o debate não teria como foco identificar se os estudantes seriam a favor ou não dos empreendimentos, mas em reconhecer os conhecimentos que possuíam sobre defesa territorial. Para tanto, foi apresentado o seguinte texto para iniciar a atividade:

“Uma mineradora estrangeira conseguiu uma licença do INEMA para a lavra de minério de ferro em sua comunidade. Apesar de boa parte dos moradores serem contra o projeto, alguns defendem a sua chegada sob o pretexto da geração de empregos.”

Ao mesmo tempo, foram realizadas três questões para orientar os desafios que os estudantes, em grupos de no máximo cinco alunos, deveriam solucionar:

- 1- Quais seriam os impactos que esse empreendimento poderia causar na comunidade e no seu modo de vida?*
- 2- Quais mecanismos legais vocês utilizariam para tentar defender as suas comunidades?*
- 3- Como seria possível mobilizar os moradores em prol da defesa territorial? Quais os principais argumentos que vocês utilizariam para essa mobilização?*

É importante lembrar que em sala de aula foram ressaltados os objetivos da atividade e que os estudantes poderiam ser favoráveis ou não à chegada desses grandes empreendimentos. E que a atividade seria desenvolvida para compreender o entendimento que eles tinham sobre os impactos da chegada dos mesmos e o conhecimento sobre a defesa territorial.

Na realização desta atividade, foi possível perceber que a grande maioria era contrária à atuação desse tipo de atividade econômica em seus territórios. As respostas a seguir exemplificam suas posições em relação aos impactos que o

empreendimento poderia causar na comunidade e no seu modo de vida:

Respostas dos estudantes:

Contaminação da água, que pode trazer problemas de saúde aos moradores da comunidade, a plantação seria afetada pela condição do solo e contaminação da água; Assim ficaria impossível morar em uma comunidade com terras inutilizáveis; (Estudantes do 2º ano matutino)

Poderia causar contaminação da água, prejudicando a agricultura em geral da região, além do desmatamento. Nesse sentido, diminuindo a qualidade de vida da população, porém, por outro lado tal empreendedorismo poderia trazer empregos para as pessoas da comunidade; (Estudantes do 3º ano matutino)

Como na comunidade em que vivo a maioria das casas são na beira da estrada e eles trazem muitas máquinas e equipamentos, vai prejudicar muito a saúde dos moradores, por causa das máquinas que vão passar por ali 24 horas por dia, causando poeira. E para piorar, o poço artesiano que distribui água para a comunidade é na beira da estrada, podendo poluir a água e também as mangas de capim do gado. (Estudante do 2º ano vespertino)

Foi possível perceber, através dessas respostas e pela maioria da composição da atividade, que os estudantes tinham uma compreensão razoável dos impactos que a mineração poderia trazer aos seus territórios. Afinal, os temas já haviam sido discutidos em outros momentos no ano anterior, embora de maneira não aprofundada, mas que resultaram em uma aprendizagem de boa qualidade dos mesmos, em partes, devido ao interesse pelo tema. Além disso, foi possível perceber uma preponderância na preocupação com os corpos hídricos, devido a sua importância nas atividades econômicas e culturais na região.

No entanto, em alguns casos, que eram a minoria, ainda cabia a ponderação pela relevância em relação à geração de empregos que os dividia quanto à chegada desse tipo de atividade econômica, pois, conforme expressou o estudante “*porém, por outro lado tal empreendedorismo poderia trazer empregos para as pessoas da comunidade*”. O que reforça a necessidade de que, além de serem apontados os possíveis impactos socioambientais trazidos por estas empresas, sejam discutidas alternativas econômicas para o local.

Em relação aos mecanismos legais que eles utilizariam para tentar defender as suas comunidades:

Respostas dos estudantes:

Caso a prefeitura do meu município não me ajude eu vou fazer um comunicado de denúncia a essa empresa. (Estudante do 2º ano vespertino)

Faria um abaixo assinado pedindo a proibição da extração do minério. (Estudantes do 3º ano vespertino)

Procuraríamos saber mais sobre, investigar as irregularidades, e também procurar artigos na lei que proíba tais irregularidades. (Estudantes do 3º ano vespertino)

Falar com advogados e processar, sobre leis ambientais. (Estudantes do 1º ano matutino)

Quando colocadas questões que permeiam o direito das comunidades, foi possível perceber que, embora houvesse alguns caminhos que os estudantes tivessem conhecimento, como o caso dos abaixo-assinados, que foi o mecanismo mais ressaltado na atividade, pouco se sabia sobre as estruturas legais e as diversas camadas do direito que poderiam ser utilizadas, sendo possível constatar até mesmo, que eles não tinham conhecimento sobre os órgãos a quem poderiam ser encaminhadas essas assinaturas.

Isso se deve, em partes, à complexidade das estruturas legais e da sua linguagem pouco acessível, além da pouca ou nula adesão dos currículos escolares sobre o tema. O que resulta em uma dificuldade da inserção dos sujeitos, principalmente, aqueles que geralmente não possuem condições de acessar os direitos básicos e que, por isso, acabam cerceados do lugar de cidadãos em nossa sociedade.

Em relação à possibilidade de mobilizar os moradores em prol da defesa territorial e quais os argumentos que eles usariam para essa mobilização:

Respostas dos estudantes

Explicando a eles que isso pode nos prejudicar no futuro, com poluição e desmatamento. (Estudantes do 1º ano matutino)

Fazendo palestras ou campanhas, com foco nos prejuízos que a mineração iria trazer para a comunidade, utilizando como exemplo outras comunidades que foram destruídas com a mineração, podendo ganhar a sua atenção e podendo conscientizá-los sobre o perigo que a comunidade e nós, estamos correndo, para assim convencê-los e podermos estar unidos. (Estudante do 3º ano matutino)

Criar campanhas e hashtags sobre a gravidade que esses empreendimentos podem causar. Para as pessoas que precisam do emprego, eu diria para investir na agricultura familiar. Se as pessoas já possuírem empregos, elas não vão precisar trabalhar no minério. (Estudantes do 2º ano vespertino)

Analisando as respostas construídas pelos discentes, foi possível notar que a compreensão deles sobre a forma de mobilização diz respeito à conscientização, que é uma etapa fundamental para a constituição de saberes que possuem a capacidade de empoderamento da população, além de pensar na comunicação como uma ferramenta importante de defesa. No entanto, poderiam ser considerados que os saberes que partem das comunidades podem ser fundamentais para a compreensão das dinâmicas ambientais na região, e que o conhecimento para elaborar a argumentação de defesa, não deveria vir apenas da escola para a comunidade, mas também da comunidade para a escola, proporcionando uma relação mais dialógica na elaboração da mobilização. Seria importante, nesse sentido, propor uma construção de debates e discussões e não de palestras ou seminários, no sentido de que todos na comunidade fossem considerados sujeitos ativos na defesa de seus territórios.

Ademais, no sentido da comunicação, foi interessante a diversidade de ambientes que os estudantes propuseram para divulgar os conflitos, pensando tanto em ambientes presenciais, com a mobilização da comunidade local, como na difusão das informações pela internet, de forma a produzir o conhecimento da situação local pela comunidade externa. Foi importante, também, a percepção de alguns discentes de que, para confrontar uma situação de conflitos socioambientais, é fundamental construir, no local, alternativas econômicas sustentáveis, de forma a diminuir a dependência da população em relação às práticas econômicas possivelmente predatórias.

Uma característica a ser ressaltada na atividade foi a de que pouquíssimos estudantes pensaram na alternativa de promover manifestações na rua ou em órgãos que pudessem intervir em relação ao conflito. O que poderia ter uma função

primordial, na defesa, na união e na resistência dos povoados diante da situação apresentada.

4.2 Desenvolvimento dos estudos de aprofundamento

Com base nos resultados das atividades diagnósticas foi planejada uma série de ações didáticas (aulas, oficinas, pesquisa oral) organizadas com o objetivo de ampliar os conhecimentos dos discentes sobre seus territórios e incentivar as discussões sobre identidade, direitos; reconhecimento da espacialidade das comunidades locais, compreensão dos conflitos socioambientais e as suas causas em múltiplas escalas. O desenvolvimento destas ações durou três meses e, por conta da grande extensão, foi separado em 5 etapas para serem analisadas:

- 1) Refletindo as territorialidades de Inúbia;
- 2) Comunidades tradicionais e suas relações com o território estudado;
- 3) Conflitos socioambientais e suas diferentes escalas;
- 4) Discutindo ferramentas legais de defesa territorial;
- 5) Construção da Cartografia Social das comunidades de Inúbia;

4.2.1 Refletindo as territorialidades de Inúbia

Essa etapa procurou desenvolver atividades que permitissem aos estudantes refletirem sobre as suas identidades e as suas relações com o território. Para isso, foi fundamental o levantamento de dados obtidos pelos próprios participantes da pesquisa para realizar uma interpretação acerca do modo de vida e da história de suas diferentes comunidades.

Nessa fase, foram realizadas, pelos estudantes, entrevistas históricas com pessoas que eles julgassem possuir um bom conhecimento sobre o local. Ademais, foram apresentados os conceitos de Comunidades Tradicionais, seus direitos e suas diferentes modalidades, de forma que os estudantes pudessem refletir sobre o seu próprio modo de vida e sobre a possibilidade de autoidentificação (no caso das

comunidades ainda não certificadas), permitindo, até mesmo, ao final da sequência ponderarem sobre a possibilidade de re-territorialização mediante o contexto de expropriação fundiária ocorrido historicamente na região após a proibição da circulação de gado solto nos anos 1980.

Quadro 4: Refletindo as territorialidades de Inúbia		
Temáticas desenvolvidas	Objetivos	Aulas
Pesquisando a história das comunidades de Inúbia	Relacionar a importância do conhecimento histórico da região com a sua territorialidade;	Aula 10: Apresentação do questionário sobre a história de Inúbia e conversa com os estudantes sobre as técnicas de realização de entrevista semi-estruturada
	Construir uma proximidade dos estudantes com a pesquisa, através da aplicação de uma entrevista semi-estruturada;	Aulas 11, 12: Exibição do filme: “Narradores de Javé”;
	Compreender a importância do conhecimento histórico para a defesa territorial;	Aula 13: Resolução em grupo de questões sobre o filme “Narradores de Javé”
		Aula 14: Roda de Conversa relacionando o filme “Narradores de Javé” com os procedimentos para a realização da entrevista histórica
		Aulas 15 e 16: Rodas de conversa com o compartilhamento dos resultados obtidos nas entrevistas sobre a história das comunidades
Comunidades Tradicionais e suas relações com as Comunidades de Inúbia	Compreender o conceito de Comunidades Tradicionais que podem ser essenciais no processo de defesa territorial;	Aula 17: Brainstorming, leitura e interpretação acerca do conceito de Comunidades Tradicionais.
	Refletir sobre o modo de vida nas comunidades locais de modo a que possam refletir sobre a possibilidade das suas comunidades serem tradicionais;	Aula 18: Questões interpretativas em grupo acerca de texto definindo demandas e conceitos das Comunidades Tradicionais.
	Valorizar a cultura e a identidade local;	Aula 19: Pesquisa e compartilhamento sobre os diferentes tipos de Comunidades Tradicionais.
		Aula 20: Oficina de fotografia com o convidado Rodrigo Fiuza Wanderley. Proposição de que os estudantes fotografem a paisagem e a cultura de suas comunidades.
		Aulas 21 e 22: Exibição do documentário “Sistema Agrícola Quilombola” e comparação interativa da cultura agrícola da região do Vale do Ribeira com a local

O sistema agrícola das comunidades de Inúbia	Reconhecer o sistema agrícola e a sua formação histórica nas comunidades estudadas	Aulas 23 e 24: Exibição de reportagem do Globo Rural sobre conflitos socioambientais em comunidades de Fundos e Fechos de Pasto e desenvolvimento de questões em grupo sobre a problemática. Leitura de texto sobre o conceito de Fundos e Fechos de Pasto e leitura da entrevista realizada por Kau Dourado com o líder quilombola da região, Seuregião Seu João.
		Aula 25: Realização de questões em grupo que permitem localizar as relações entre o território e as comunidades de Fundos e Fechos de Pasto.
Avaliação		Aula 26: Produção de texto: "Apresentando a sua comunidade"

a) Pesquisando a história das comunidades de Inúbia

Análise do filme Narradores de Javé

Essa etapa consistiu em duas principais atividades que foram divididas em 5 aulas. A primeira foi a exibição do filme "Narradores de Javé" de Eliane Caffé, no qual a narrativa é composta pela expulsão de uma comunidade para a construção de uma barragem, dessa forma, os moradores de Javé ao buscarem formas de tentarem se manter no povoado, descobrem que a principal riqueza e forma de defesa que possuem é o conhecimento da própria história. Através de uma linguagem bem-humorada, o filme se desenvolve na construção do livro de Javé, que conteria a história do povoado e poderia ser a sua salvação.

Após a exibição do filme foram realizadas perguntas para serem debatidas em grupo, com o objetivo de estimular a curiosidade sobre a história dos povoados locais e que fosse possível refletir no método para tal, pensando nas potencialidades e fragilidades que a construção do livro de Javé poderia conter cientificamente. Além disso, o filme permitiu a análise de uma nova perspectiva sobre conflitos socioambientais e sobre formas possíveis de defesa do território que a comunidade de Javé encontra, ou seja, documentando a sua historicidade.

Devido ao tamanho extenso do trabalho realizado, não serão apresentadas todas as sete questões produzidas, que estarão integralmente no apêndice C.

Assim, selecionamos algumas perguntas e respostas mais relevantes apresentadas em sala de aula:

Questão 1: Analise a seguinte frase citada no início do filme pelo personagem Seu Valdo: "Vão ter que sacrificar uns tantos, para beneficiar a maioria. A maioria não sei quem é, mas esses sacrificados somos nós". O que o personagem quis dizer com essa frase? Vocês concordam com a situação exposta por ela? Justifique sua resposta.

Respostas:

"A proposta de construção de uma barragem naquele lugar beneficiaria a população da zona urbana em detrimento da comunidade rural. Na frase, Seu Valdo expõe que o povo de Javé seria sacrificado para o bem da 'maioria', ou seja, os moradores da cidade; Não (concordo). O modo de vida rural foi muito importante para a evolução da sociedade em geral. Muitas pessoas acham que o conceito de avanço está ligado ao capital e à exploração desenfreada, criando uma visão distorcida sobre a vida no campo, como se fosse um atraso" (Estudantes do 2º ano matutino)

"Que os benefícios que a barragem iria trazer superavam as necessidades do povo de Javé; Não (concordo), pelo fato de perderem a sua moradia." (Estudantes do 1º ano matutino)

"Quis dizer que a represa que estão querendo fazer na comunidade é de interesse particular do governo e não é interesse da comunidade; Não (concordo), pois o que faz na comunidade tem que ser para todos" (Estudante do 3º ano vespertino)

Com essa pergunta foi possível refletir que, por conta da narrativa do filme, que colocava as pessoas do povoado que sofreriam os impactos da construção da barragem no centro da história e, portanto as humanizava, acabou sensibilizando os estudantes de modo que criassem questionamentos críticos que os levavam a pensar sobre para quem serviam os interesses da construção da barragem e que, dessa forma, criava uma conexão empática com o povo de Javé, gerando uma noção de posicionamento contrário ao empreendimento por parte dos estudantes. Além disso, criava-se um questionamento sobre a hierarquização entre cidade e campo, modernidade e atraso, que são discussões extremamente relevantes no contexto de uma escola do campo.

Questão 2: Qual direito sobre a terra possui uma pessoa que tem as suas "divisas cantadas" (expressão utilizada no filme para retratar a situação em que um indivíduo delimita as suas terras de acordo com a sua capacidade de produzir)? Pesquisem na internet sobre os termos direito de posse e usucapião para ajudar a responder à pergunta.

Respostas:

"Divisas cantadas quer dizer que cada um teria uma porção de terra que conseguisse cultivar. No caso o direito deles era só onde tinha plantação. Eles não tinham registros escritos pelo Estado, não tinham cercas para dizer que era propriedade privada, então por isso, qualquer empresa

poderia construir represas e os moradores não poderiam fazer nada. Porém, eles poderiam dizer que tinham o direito de posse da terra por usucapião.” (Estudante do 3º ano vespertino)

“As pessoas têm direito a essas propriedades, visto que foram construídas pelas pessoas ou herdadas de algum familiar. Para as pessoas que vivem há mais tempo na residência, se estivessem cumprindo os requisitos exigidos pela lei poderiam recorrer ao direito de usucapião.” (Estudantes do 2º ano matutino)

A discussão posterior a essa questão foi extremamente proveitosa, porque ainda que boa parte dos estudantes tivessem dificuldades em entender a linguagem legal e tenham respondido simples cópias do que as especificava no *Google*, ao fazermos coletivamente a correção da atividade, foi exemplificado o que significava o usucapião e o direito de posse, de modo que foram construídos conhecimentos empoderadores, já que o filme permitiu que muitos levantassem os questionamentos sobre qual seria o seu direito sobre suas terras, caso não tivessem um documento. Dessa forma, ao conhecerem essas formas legais de reivindicação de posse, sentiam-se mais prontos para defenderem o que era deles.

Questão 3: No final do filme, mesmo com a cidade inundada, Zaqueu narra que Biá acaba escrevendo a história de Javé e o livro está "correndo o mundo". Na opinião de vocês, qual a importância desse livro ter sido publicado, mesmo com a população do povoado sendo expulsa do local?

Respostas:

“É importante, pois mais gente irá conhecer a história daquela cidade que foi tão importante para as pessoas que viveram lá.” (Estudantes do 2º ano vespertino)

“A publicação do livro ajuda a marcar ainda mais a história e a existência das pessoas de Javé. O livro pode ter ajudado e inspirado pessoas a lutarem pela história de seus povoados.” (Estudantes do 2º ano matutino)

A atividade buscou proporcionar, em um sentido mais objetivo, ressaltar a importância da historicidade na formação dos povoados, de modo que fosse palpável a compreensão da documentação histórica e de como o seu conhecimento pode ser fundamental para delimitar, alertar e ajudar a tomada de decisões acerca do futuro. Já em um sentido mais secundário a atividade propôs conhecer e questionar alguns métodos científicos e os sentidos de verdade ou ficção que o filme abordava, paralelamente, era possível refletir sobre a atividade da entrevista histórica que iam realizando com os moradores mais antigos de Inúbia.

Com relação ao aprendizado dos estudantes, foi satisfatório perceber que grande parte conseguiu compreender a situação de injustiça ambiental que o filme retratava e, que em alguns casos, podiam até mesmo estabelecer uma conexão com o quanto isso estava ligado aos conceitos de progresso e atraso. Além disso, a discussão sobre o direito legal da comunidade de Javé permanecer em seu território, mesmo sem documentos ou títulos de propriedade, introduziu os estudantes na utilização concreta do direito, fazendo-os aplicar as noções de posse e usucapião. Ademais, o filme reforçou a importância do conhecimento e da produção da história como ferramenta de defesa e como uma dimensão importante da territorialidade de uma comunidade, sendo fundamental na construção e na delimitação do que são os seus territórios.

Entrevista histórica

Ao mesmo tempo em que o filme ia sendo exibido, foi encaminhado aos estudantes, como atividade extraclasse, um roteiro de entrevista estruturada com questões abertas, sobre a história das comunidades de Inúbia, na qual os discentes deveriam, em grupos, entrevistar uma pessoa que tivesse um bom conhecimento histórico da região. A atividade procurava realizar uma construção de fontes escritas acerca da história e da percepção dos moradores mais antigos da região sobre o seu território, em que os próprios estudantes participassem do processo de pesquisa e aprendessem com a sua realização e, posteriormente, em rodas de conversa, pudessem compartilhar os seus resultados acerca de seus povoados.

Foi possível, também, fazer um paralelo com a metodologia da coleta de dados presente no filme “Narradores de Javé”, ressaltando a importância da oralidade mas, também, de possuírem histórias escritas de suas comunidades, pois estas poderiam ser relevantes, tanto para uma consolidação da memória do local, quanto para a defesa comunitária.

Para tal finalidade, houve uma aula dedicada à leitura e às explicações acerca das questões da entrevista e debatida a forma como os entrevistados seriam abordados (pedindo a autorização e consentimento), além de exemplificar qual o perfil da pessoa que entrevistariam e como seria realizada a transcrição das respostas. Foram realizadas perguntas sobre a origem dos povoados, pensando na

época e nos motivos do povoamento; na formação da estrutura fundiária local; nas principais mudanças na cultura e na alimentação; na criação de gado atual e em como funcionava a tradicional criação de gado solto antes de sua desterritorialização; nas mudanças culturais na forma de produzir e plantar; além da percepção sobre as mudanças climáticas e o que ainda havia de indígena na cultura da região (questões no Apêndice D).

Após a exibição do filme “Narradores de Javé” e da resolução de suas questões, os estudantes foram organizados em roda para compartilharem as suas entrevistas e os significados que a sua realização proporcionou. De acordo com a maioria dos estudantes, o próprio ato de entrevistar pessoas que tivessem um grande conhecimento de suas comunidades foi enriquecedor. Segundo eles, o processo de escuta, através de questões que desvelavam um pouco do passado de sua terra, trouxe um conhecimento comparativo sobre a realidade atual e o passado, permitindo pensar nos processos de transformações de como era a vida, a cultura, a natureza e o território no distrito.

No entanto, houve algumas ponderações, por parte dos estudantes, em relação à grande extensão da entrevista e, um certo constrangimento, percebido pelo presente pesquisador, quando o adolescente trazia uma questão não respondida. Nesse caso, vale ressaltar que, devido à antiga ocupação colonial na região, cujos relatos apontam para o começo do século XVIII, no ciclo do ouro, muitos não sabiam a origem de suas comunidades, o tempo que seus familiares ocupavam a região ou o conhecimento preciso sobre a sua ancestralidade. De todo modo, quando as histórias eram conectadas nas rodas de conversa, muitos conseguiam encontrar respostas ou rastros sobre o que não obtiveram através das entrevistas. Em outros casos, havia a semelhança entre os entrevistados que não sabiam as mesmas respostas, deixando mais clara a dificuldade real em conseguir tais informações.

Nas rodas de conversa ganharam destaques assuntos como: As festas de antigamente, com música ao vivo e no fundo dos quintais; as brincadeiras que mudaram completamente ao passar das gerações; a dificuldade para sobreviver e as melhorias que vieram com o passar do tempo, a partir da instalação de serviços essenciais (água encanada, energia elétrica e cisternas) e de transferência de renda

(aposentadorias rurais e bolsa família); e a ancestralidade indígena de muitos, que segundo relatos, as avós, bisavós ou tataravós haviam sido “pegas” no mato. Temas que por si só levantam temas geradores, os quais tornariam possíveis construir diversas sequências didáticas posteriormente.

Além disso, também foram destaques assuntos que permeiam a questão ambiental, já que as mudanças climáticas foram praticamente uma unanimidade entre os entrevistados, relatando que as chuvas estão mais escassas e imprevisíveis e que, apesar do distrito de Inúbia ser um local que chove mais que no entorno do sertão baiano, muitas pessoas na região já se deslocaram por conta da falta de água. Esse contexto nos levou à seguinte reflexão: *como seria o futuro das comunidades de Inúbia caso houvesse um aumento da captação de água para o agronegócio nas principais áreas de recarga para os riachos locais?*

Ademais, foi fundamental a descoberta, para boa parte dos estudantes, de que as suas comunidades criavam os gados sem a presença de cercas, circulando toda a região em uma grande extensão, em decorrência do regime hídrico, em áreas comunais. Realidade que foi modificada a partir da década de 1980, quando foi criada uma lei que proibia essa prática na criação do rebanho bovino. A partir disso, houve uma grande expropriação das terras comuns na região, já que os criadores com menores condições financeiras, muitas vezes, não tiveram condições de cercar as suas terras ou tiveram medo de que, caso cercasse as áreas correspondentes ao que utilizavam, teriam de arcar com muitos impostos para manter suas posses. Dessa forma, a partir das terras que ficaram “vazias” por conta da exigência dos cercamentos, foram expropriadas uma grande quantidade de áreas comunais da região.

Essa problemática, apontada na entrevista, permite concluir que as comunidades de Inúbia possuíam um modo de vida ligado ao que se conhece atualmente por *Fechos de Pasto*, que é uma modalidade de Comunidade Tradicional normalmente localizada no sertão baiano e caracterizada pela criação de animais soltos, principalmente gados, em territórios comuns (Alcântara e Germani, 2009), embora os povoados da região não fossem autoidentificados e, na época, não houvesse reconhecimento e nem uma nomenclatura específica para essa modalidade de comunidade tradicional.

As respostas evidenciadas nas entrevistas sobre o modo antigo de criação dos animais na região permitiram ao grupo realizar uma série de questionamentos que poderiam ajudar na defesa e na compreensão dos tipos de comunidades onde moram e qual a extensão dos seus territórios. Desta forma: *seria possível que, mesmo com as mudanças que expropriaram os seus territórios, as comunidades ainda pudessem lutar pelo direito de se reconhecerem como comunidades tradicionais de Fechos de Pasto? A partir disso, seria possível realizar uma reivindicação por sua re-territorialização?*

Assim, as entrevistas constituíram-se um importante marco para que os estudantes entendessem a sua terra e território, passando a refletir de forma mais concreta sobre os seus direitos. Ademais, o contato intergeracional e o próprio aprofundamento em relação às questões que permeiam as suas comunidades gerou uma valorização em relação ao seu pertencimento e ancestralidade. É importante ressaltar também, que no âmbito da Cartografia Social, a compreensão dos processos históricos é um ponto chave para o conhecimento do presente e a tomada de decisões que podem impactar o futuro das comunidades de Inúbia.

b) Comunidades tradicionais e suas relações com as comunidades de Inúbia

Essa parte da sequência didática teve como objetivo proporcionar uma reflexão acerca do que são as comunidades tradicionais no Brasil, de forma que os estudantes pudessem identificar as diferenças no modo de vida dessas comunidades, podendo se reconhecer, ou não, como integrantes dessas categorias. Além disso, foram apresentados aos conceitos de territórios e territorialidades sob a perspectiva que tange às comunidades tradicionais e algumas legislações que poderiam ampará-las em possíveis conflitos socioambientais. Por fim, propusemos um trabalho imagético sobre as comunidades de Inúbia através de fotografias.

Reconhecendo os direitos e a diversidade das Comunidades Tradicionais no Brasil

A primeira atividade proposta buscou levantar os conhecimentos prévios que os estudantes tinham sobre o conceito: *“O que você entende por comunidade tradicional?”*. Foram selecionadas algumas respostas para serem analisadas:

Respostas dos estudantes:

Comunidades tradicionais são aquelas que tiveram uma tradição ou costume há vários anos e são passados de geração para geração e permanecem festividades, religião, trabalhos que eram realizados por mutirões que se juntavam para fazer, por exemplo, farinha, produção de óleos, plantações, cultivo e produções de alimentos. (Grupo de estudantes do 3º ano matutino)

As comunidades tradicionais são povoados que mantêm algumas de suas tradições culturais características, eles mantêm sua agricultura, religião e festejos. Uma das comunidades tradicionais da região é a Palmeira. (Grupo de estudantes do 2º ano matutino)

São comunidades que sofreram no passado e buscaram seus direitos criando seu patrimônio histórico. (Grupo de estudantes do 2º ano vespertino)

É possível perceber, a partir das respostas dos estudantes, que todos se aproximaram do conceito de Comunidades Tradicionais, ao menos sob algum aspecto. Foram lembrados diversos pontos que ligam às tradições locais e as próprias comunidades quilombolas do distrito na hora de construírem os seus argumentos, em casos pontuais, como na terceira resposta, foi levantada a questão da dívida histórica com essas populações. No entanto, embora tenha aparecido em algumas respostas, de uma forma geral, faltou que os estudantes relacionassem as questões territoriais e a mutualidade com a natureza nas relações desse tipo de comunidade, algo que foi percebido por eles quando pedido que comparassem as suas respostas com a definição prevista pelo Artigo 3º do decreto nº 6.040 de 2007, que institui a política nacional de desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais. Para facilitar as interpretações, foram selecionadas novamente as respostas dos mesmos grupos, respectivamente, com a diferença entre as definições:

Respostas dos estudantes:

Quanto ao desenvolvimento sustentável, em algumas comunidades as pessoas buscam não agredir o meio ambiente, mas não é sempre que isso acontece. (Estudantes do 3º ano matutino)

As diferenças são que as comunidades tradicionais se definem como tais e fazem desenvolvimento sustentável, vivendo em contato com a natureza. (Estudantes do 2º ano matutino)

É que a lei fala sobre ocuparem um território e trabalharem usando recursos naturais e veio dos povos indígenas e quilombolas. (Estudantes do 2º ano vespertino)

Logo em seguida, foi apresentado um resumo com trechos do livro de Joaquim Shiraishi de 2007 *“Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil: Declarações, Convenções Internacionais e Dispositivos Jurídicos definidores de uma Política Nacional”* (Anexo A) , cujas partes selecionadas diziam respeito à delimitação do que são e quais os direitos das comunidades tradicionais no Brasil, dando um destaque para a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que determina o direito ao território, à consulta prévia e à autoidentificação desses povos. Assim, devido à difícil linguagem do texto, que possui uma linguagem jurídica, foi realizada uma leitura coletiva em sala de aula, onde o professor ia ajudando com a interpretação e o vocabulário pretendido pelo autor.

Após a leitura, foram passadas mais cinco questões para serem trabalhadas em grupo (Apêndice E). As respostas para as questões mais relevantes foram organizadas no quadro abaixo:

Questão 1: Escreva com suas próprias palavras, qual é o processo de reconhecimento dos povos e comunidades tradicionais que dispõe o 2º artigo da convenção 169 da OIT?

Respostas:

“A convenção reconhece como principal critério os elementos de autoidentificação e a razão para a atuação dos movimentos sociais direcionado, sobretudo, por fatores étnicos e pela construção de novas identidades coletivas” (Estudantes do 1º ano vespertino)

“A consciência de sua identidade.” (Estudantes do 3º ano vespertino)

Questão 2: Qual é a opinião de vocês sobre o Art. 14º (estabelece o direito ao reconhecimento dos territórios dos povos e comunidades tradicionais) da Convenção 169 da OIT?

Respostas:

“Muito importante, pelo fato de terem esse direito, de reconhecerem as terras como pertencentes a eles, como no caso das “divisas cantadas”.” (Estudantes do 1º matutino)

“O reconhecimento dos direitos de propriedade e posse de uma comunidade tradicional é fundamental para o desenvolvimento de suas atividades tradicionais de subsistência.” (Estudantes do 2º ano matutino)

A atividade teve grande importância na compreensão dos estudantes do que são e de quais são os direitos das comunidades tradicionais. Apesar da difícil linguagem apresentada pelo texto, boa parte conseguiu compreender os principais pontos no que tangem os direitos ao território e o que pode ser utilizado para a defesa no caso de disputas territoriais. Além disso, houve bastante surpresa dos estudantes ao saberem que um dos princípios básicos para considerar uma comunidade tradicional é a autoidentificação, o que provocou reflexões deles sobre a possibilidade da comunidade deles ser tradicional ou não.

Na aula seguinte, foi proposto que os participantes se dividissem em grupos para que fosse sorteada uma modalidade de comunidade tradicional específica para fazerem uma breve pesquisa. Foram entregues papéis impressos para orientar os principais pontos a serem trabalhados, que foram a modalidade de comunidade tradicional, o nome do povoado pesquisado, o bioma em que estava inserido e uma descrição sobre o seu modo de vida (Apêndice F). As modalidades de comunidades tradicionais pesquisadas foram: Indígenas, quilombolas, fundos e fechos de pasto, geraizeiros, ribeirinhos, ciganos e extrativistas.

Ao final da pesquisa os grupos compartilharam, oralmente, os seus resultados com os demais, chegando ao objetivo da atividade que era a percepção de quão variados eram os modos de vida das comunidades tradicionais em sua relação com a natureza. Dessa forma, a partir da realização da proposta, ao perceberem as diferentes designações possíveis para as comunidades tradicionais, os estudantes puderam aproximar os seus povoados de algumas modalidades como os Fechos de Pasto, nos quais havia um modo de vida semelhante até a sua desterritorialização nos anos 1980, extrativistas, por muitas comunidades realizarem atividades de coleta - a exemplo do licuri e do babaçu para a produção de óleo - e dos geraizeiros, já que algumas comunidades mantinham atividades tradicionais nos gerais do distrito. Ao mesmo tempo, os estudantes quilombolas puderam conhecer um pouco mais sobre o que significa essa designação, conseguindo traçar semelhanças e diferenças nas relações com outros tipos de comunidades tradicionais.

(Re)descobrimo as comunidades de Inúbia a partir de fotografias

Com o objetivo de trazer mais linguagens que amparassem as descrições das territorialidades dos estudantes, também foi proposta uma oficina de fotografia com o convidado Rodrigo Fiuza Wanderley, que é jornalista, fotógrafo e ativista nos conflitos socioambientais de Piatã.

A oficina foi realizada em duas etapas, sendo a primeira em sala de aula, na qual o convidado trouxe uma seleção de fotos sobre as comunidades tradicionais do recôncavo baiano e ia produzindo questões para realizar uma interpretação conjunta acerca das imagens, aproveitando para descrever as técnicas de produção e para aprimorar o olhar fotográfico, de modo a ajudar os estudantes a construírem suas próprias imagens. Conduzida de maneira extremamente descontraída, a atividade proporcionou uma grande proximidade dos estudantes, que interagiram bastante durante essa etapa. Posteriormente, na segunda fase da oficina, o convidado apresentou aos estudantes uma câmara escura, que foi levada para diversos ambientes, para comparar a entrada de luz e, ao mesmo tempo, explicar os princípios físicos da fotografia e algumas técnicas relacionadas à temática.

Figura 12: Rodrigo Wanderley, segurando a câmara escura na entrada do Capão de Inúbia



Fonte: Autoria própria, 2022

Ao final, os estudantes foram orientados a fotografarem suas comunidades para que suas fotos fossem impressas e expostas no final da sequência didática, juntamente com a cartografia social das comunidades de Inúbia. Dessa forma, além dos mapas, haveria outras formas de retratar as territorialidades locais através dos

olhares dos próprios participantes⁴⁴, ampliando as possibilidades de descrição dos locais e valorizando a bela paisagem cultural e social da região.

Figura 13: Exemplo de fotografia produzida pelos estudantes sobre as suas comunidades. Retrato da praça central da Comunidade Quilombola da Palmeira de Inúbia.



Fonte: Fotografia de estudante do 3º ano matutino

c) Comunidades tradicionais e o sistema agrícola na região

Após a oficina, eles assistiram ao documentário intitulado: “*Sistema agrícola quilombola*” do Instituto Socioambiental, que retrata os ritmos e as tradições agrícolas das populações quilombolas do Vale do Ribeira, no estado de São Paulo, e suas relações com as leis ambientais. Era objetivado que os estudantes pudessem analisar as próprias práticas agrícolas, quando colocadas em comparação com outras comunidades quilombolas, aprofundando o nível de detalhamento das relações entre ser humano e natureza no contexto das comunidades tradicionais, além de refletirem como essa relação pode ser benéfica para ambos, estando diretamente ligada à manutenção da biodiversidade (DIEGUES, 1996). Ao mesmo tempo, o documentário permitia realizar um debate sobre as linhas de pensamento das correntes ambientalistas, por conta das restrições que a legislação ambiental estava causando no modo de vida da comunidade, refletindo sobre a dicotomia entre ser humano e natureza.

Assim, foi proposto aos estudantes que ajudassem a preencher, coletivamente, uma tabela que permitia a comparação entre os ritmos e tradições

⁴⁴ No final da sequência didática as fotografias tiveram um importante papel na exposição das territorialidades em Inúbia.

agrícolas das comunidades do Vale do Ribeira (que viviam na Mata Atlântica) com as suas comunidades (que vivem desenvolvem as suas tradições em um ambiente de transição entre Cerrado, Caatinga e, até mesmo, Mata Atlântica, em menor proporção). Foram comparados os ciclos e fases do plantio, o clima, como funcionava a rotação de culturas, a adubação, o uso do fogo, a colheita e as dificuldades para a manutenção dos respectivos sistemas (Apêndice G).

A atividade contou com bastante participação dos estudantes, que eram os protagonistas, ao trazerem os conhecimentos provenientes de suas atividades agrícolas. A reflexão sobre o tema era parte fundamental da territorialidade dos participantes, trazendo uma valorização de seus conhecimentos e ajudando-os a identificarem e a sistematizarem as suas atividades cotidianas. Ademais, a comparação com outra comunidade tradicional trazendo semelhanças e diferenças, permitia o aprofundamento da consideração acerca da possibilidade dos estudantes integrantes de comunidades que não eram autoidentificadas em reconhecerem-se.

Figura 14: Exemplo de preenchimento realizado na atividade comparativa dos sistemas agrícolas

Comparação dos sistemas		
	Comunidades quilombolas do Vale do Ribeira	Com. Inúbia Quilombola
Biotoma e descrição	Mata Atlântica - mata densa, vegetação latifoliada, presença de húmus, úmida e árvores de grande porte, alta biodiversidade.	Transição de cerrado, caatinga e com fragmentos de mata original. - Verão úmido, invernos secos.
Épocas e Fases de plantio	Janeiro a julho - desmatar Julho a agosto - Queimadas agosto a dezembro - Plantar	Antigamente a população era mais dependente da chuva ou rego. Hoje o sistema é variado com adaptações ao clima e uso.
Rotação de culturas	Possuíam conhecimento sobre as Fases de plantio, baseada em rotação e os locais de plantio. (Agricultura itinerante) - todo ano muda o local de plantio, para que o solo se regenere.	Rotação de plantios, a exemplo da safra do milho e plantio do feijão.
Adubação	Ligada ao húmus e à folhagem.	Estercos de animais, cinza, pó de árvore, palha, de café, folha e calcário.
Uso do Fogo	Usado para a desmatagem e fertilização, coivara com acervo e bocas que antecedem a chuva.	Coivara com acervo maior, risco de incêndios de grande porte.
Colheita	Manufatura, colhiam maró, algumas vezes a colheitas no ano.	Manufatura, hortaliças - a. ano todo, Feijão e milho: junho/julho, Frutas depende do poder.
Dificuldade de Manutenção	Restrições ambientais, migrações, falta de apoio público.	Trabalho braçal, migração, falta de apoio público.

Fonte: Estudante do 1º ano vespertino

Aprofundando o conceito de Fundos e Fechos de Pasto

Para aprofundar a problematização acerca da questão territorial na região, considerando a sua história, identidade e a expropriação de terras na região, foi ampliado o detalhamento acerca do conceito do que são comunidades de *fundos e fechos de pasto*⁴⁵, atividade muito comum no modo de vida das comunidades de Inúbia.

Para iniciar, apresentamos uma reportagem do Globo Rural, encontrada no *Youtube*, sobre o conflito entre bodeiros e boiadeiros no município de Oliveira dos Brejinhos⁴⁶. Não foi possível precisar a data que o vídeo foi produzido, mas estima-se que pelos contornos do conflito, esteja entre o final dos anos 1980 e começo dos anos 1990. Na reportagem é exposta a relação de territorialidade de uma comunidade tradicional de fundo e fecho de pasto, que historicamente criava bodes soltos, em decorrência da adaptação deste animal ao clima semiárido, ao necessitar de menos água e conseguir percorrer longas quilometragens em busca de alimento em relação a outros tipos de criação. No entanto, alguns moradores venderam suas terras para boiadeiros que vinham de outras localidades e cercavam os seus gados, valendo-se da Lei dos 4 Fios⁴⁷, ao mesmo tempo, os caprinos dos moradores tradicionais, que eram acostumados a viverem soltos, em terras comunais, não respeitavam os limites impostos pelos boiadeiros e passavam tranquilamente para as suas propriedades, já que quatro fios de arame não continham os animais de porte pequeno, sendo geralmente maltratados ou abatidos, gerando um grande conflito entre os criadores novos e os antigos da localidade. Dessa forma, a proposta do Estado para a resolução do conflito era a de que os bodeiros criassem um território comum, de Fundos de Pasto, que seria demarcado e cercado com 10 fios de arame, de modo a conseguirem ampliar a área de pastagem

⁴⁵ É uma forma de organização socioespacial de comunidades tradicionais no semiárido, nela se criavam animais livres e em terras comunais, geralmente caprinos ou bovinos, para que ampliasse a área de pastagem dos mesmos em regiões com escassez hídrica (ALCÂNTARA e GERMANI, 2009). A principal diferença entre a denominação "*fundos e fechos de pasto*", consiste em que nos "*fundos de pasto*" geralmente há criação de ovinos e caprinos, no bioma da caatinga, enquanto que os "*fechos de pasto*" a predominância é de criação bovina nas terras devolutas, inseridas no bioma do cerrado (Garcez, 1987, p.26/27 *apud* Torres, 2011, p. 45).

⁴⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=r1jpwvu71Yk&t=36s> acesso em 17/04/2024.

⁴⁷ Lei municipal da década de 1980, aplicada em diversos municípios do semiárido, cujo objetivo era regulamentar a criação de gado e restringir a sua circulação, já que o mesmo era criado solto em fundos ou fechos de pasto. Seu nome advém da necessidade de construir cercas com no mínimo 4 fios de arame, que eram o suficiente para realizar a contenção deste animal (ALCÂNTARA, 2004).

das suas criações e impedirem a passagem para as propriedades, daqueles que criavam gado.

A exibição dessa reportagem foi extremamente relevante para os estudantes, porque no contexto em que vivem, há uma grande importância na criação de caprinos e bovinos, gerando uma identificação imediata com a problemática. Além disso, assim como na reportagem, havia na região de Piatã, até a década de 1980, a criação de animais em terras comunais, que embora com as suas peculiaridades⁴⁸, também foram afetadas pela Lei dos 4 Fios.

Os elementos apontados pela reportagem permitiam a visualização dessa época, que passou a ser elemento de curiosidade por parte dos discentes a partir da entrevista histórica realizada por eles com moradores antigos de Inúbia. Ademais, em relação aos aprendizados possibilitados pela reportagem, foi possível identificar um primeiro contato com a demarcação de terras comuns e como isso pode funcionar na prática, além de proporcionar uma reflexão acerca do que são comunidades de Fechos de Pasto, que são possibilidades de autoidentificação na região, inclusive pensando na possibilidade de reterritorialização. Após a exibição da reportagem foram trabalhadas questões em grupos (Apêndice H), buscando que fosse interpretada a realidade proposta no conflito e que fossem exploradas possíveis saídas para a problemática. Foi selecionada para ser analisada a questão que pedia para os estudantes refletirem sobre a demarcação territorial proposta pelo Estado.

Qual é a proposta para a resolução do conflito e quais as dificuldades em implementá-la?

Respostas dos estudantes:

A proposta de solução foi a criação de um 'fundo de pasto' que é a doação de parte da terra de cada pessoa para uma área comunitária para a circulação dos bodes e uma pequena para a lavoura, cercaram a caatinga com 10 fios de arames. Concordo em partes, porque acho que os boiadeiros poderiam deixar os bois junto com os bodes, pois eles eram acostumados a circular para onde quisessem. (Estudantes do 2º ano vespertino)

Foi a criação ou adaptação da lei 'fundo de pasto' (cercando uma área comunitária, grande o bastante para a criação de bodes, utilizando cercas com 10 fios de arame, o que seria necessário para conter os bodes). Concordamos, parece correta essa decisão, mesmo com dificuldades para

⁴⁸ Por estar inserida em uma região mais úmida que a apresentada na reportagem, apesar de haver a criação de caprinos soltos, em Inúbia, destacava-se a criação de gado em terras comunais, que em períodos de seca buscavam regiões mais úmidas como os Gerais.

a execução do plano. Também achamos que deveria ter mais apoio por parte do estado em relação à água. (Estudantes do 1º ano matutino)

É possível concluir que a atividade, de uma maneira geral, produziu aprendizados importantes no raciocínio acerca da mediação de conflitos, na compreensão da formação de um território coletivo e nos processos que podem levar a tal demarcação. Além disso, a visualização desse tipo de criação e comunidade proporcionou uma maior capacidade de compreensão de como funcionava o sistema de criação e o modo de vida histórico das comunidades de Inúbia.

A lei dos 4 fios em Piatã e as possibilidades de reterritorialização

Diante das reflexões proporcionadas pelas atividades anteriores e dado o interesse e a qualidade da discussão trazida pelos estudantes, a proposta seguinte envolveu a leitura coletiva de trechos de uma entrevista realizada pelo antropólogo da Comissão Pastoral da Terra (CPT) Cláudio Dourado com o 'Seu João', que é um líder político e espiritual, conhecido por grande parte dos estudantes em Inúbia, residente na comunidade quilombola do Tamburil. Na entrevista (Anexo B), foram selecionadas as falas que diziam respeito ao momento em que restringiram a circulação do gado solto na região.

Em seguida, para aprofundamento, fizemos mais uma leitura coletiva com o resumo de um artigo intitulado "Fundos e Fechos de Pasto - Um conceito em Movimento" de Alcântara e Germani (2009) (Anexo C). O texto abordava a definição do conceito de Fundos e Fechos de Pasto, proporcionando uma dimensão histórica de como essas comunidades se formaram e quais os direitos delas. A partir de então, foi proposto que os estudantes refletissem sobre como era a vida nas comunidades rurais de Inúbia antes da restrição imposta pela Lei dos 4 Fios e quais conflitos a mesma proporcionou, através da resolução de algumas questões em grupo (Apêndice I) Para ilustrar, foram selecionadas algumas para serem analisadas:

Questão 1: Na sua opinião, as comunidades rurais de Inúbia e o próprio centro do distrito podem ser considerados comunidades tradicionais de fundos ou fechos de pasto atualmente?

Respostas:

“Sim, ela não deixou de ser comunidade tradicional depois da lei, só mudou que teve de cerca sua terra na ‘quantidade que precisava’” (Estudantes do 2º ano Vespertino)

“Se antigamente as comunidades tivessem sido reconhecidas como tais, possivelmente hoje em dia ainda seriam, pois algumas ainda se enquadram na definição do termo. Já o centro, por manter a prevalência do comércio, não se adaptariam ao modo de vida.” (Estudantes do 2º ano Vespertino)

“Na minha opinião ainda são comunidades tradicionais, porque tem festejos, fogueiras juninas e tradições. Já na criação de gado não é mais comunidade tradicional, porque todo mundo tem suas terras cercadas e não criam o gado junto mais.” (Estudantes do 1º ano vespertino)

“É uma comunidade tradicional, porém não é fundo e fecho de pasto, porque o gado é criado em território limitado.” (Estudantes do 1º ano matutino)

“Não, porque atualmente as pessoas não criam mais o gado solto em coletivo.” (Estudantes do 3º ano matutino)

“Em algumas comunidades rurais próximas à Inúbia ainda há a criação de gado solto, em Inúbia (sede) não.” (Estudantes do 2º ano matutino)

Pode-se perceber que as respostas dos adolescentes para essa questão foi extremamente variada, sendo bastante polêmica. De uma forma geral, os estudantes da sede do distrito, que possui uma função maior de centralidade e urbanidade, afirmaram não serem mais tradicionais. Por outro lado, na zona rural, por conta da mudança na tradição em decorrência da lei dos 4 fios, os estudantes concordam, em grande maioria, que participam de comunidades tradicionais, mas, com exceção dos quilombolas, não souberam afirmar qual seria o tipo de comunidade, já que a maioria não as enxergava mais como fechos de pasto. Essa questão abre margem para que se possa pensar em novas nomenclaturas e possibilidades de autoidentificação para as populações da região. É interessante ressaltar que durante as atividades, alguns estudantes relataram que, apesar da lei, ainda há terra vazia na região e que algumas comunidades a utilizam para esse tipo de criação, deixando clara a grande variedade de modos de vida que ainda se instalam entre os povoados de Inúbia.

Questão 2- Como a população reagiu às mudanças da lei dos 4 fios?

Respostas:

“A população não gostou, mas infelizmente não puderam fazer muito em relação ao assunto, visto que (de acordo com a entrevista), o juiz era parcial e não existiam muitas leis para sua proteção.” (Estudantes do 2º matutino)

“Sem condições de criar o gado solto as pessoas começaram a vender tudo que tinham para tentar a vida na cidade.” (Estudantes do 3º matutino)

“Reagiram com tristeza e desânimo, levando-os até a venderem suas coisas, outros tentaram lutar contra as leis, pois acharam injusto, mas não tiveram êxito. E todos tentaram levar as coisas como puderam, até cercaram o pouco de terra que conseguiam, mas como não tinham como cercar muito perdiam o seu rebanho.” (Estudantes do 1º matutino)

As conclusões tiradas da discussão foram que muitos criadores mais pobres, que não possuíam capacidade de cercar as suas terras, acabaram não tendo condições de manterem o seu gado, dos quais uma boa parte das pessoas migrou “desgostosos e vendendo tudo”, como afirmava Seu João na entrevista. Assim, a lei acabou sendo imposta “de cima para baixo” em uma época que pouco se podia fazer contra, apesar do descontentamento dos moradores. É importante dizer, que além da entrevista disponibilizada na aula, os estudantes já possuíam conhecimentos prévios em decorrência das próprias entrevistas históricas que já tinham realizado.

Questão 3 - De que maneira essa lei contribuiu com uma reconcentração de terras na região?

Respostas:

“Com a chegada dessa lei muitas pessoas não tinham condições de cercar muitas terras, com isso a população se acumulou e sobraram muitas terras.” (Estudantes do 3º vespertino)

“Bom, quando os moradores foram obrigados a cercar suas terras, eles por não terem condições não cercaram muito, logo sobrou muita terra sem dono, que logo se tornaram alvo do governo ou de falsos donos e a tomada dessas terras fez com que houvesse uma reconcentração das terras.” (Estudantes do 1º matutino)

“Porque o juiz ficou do lado dos mais ricos. Os mais pobres iam cercando pouca parte das terras porque não tinham muito dinheiro, chegavam os ricos e compravam a maior parte das terras e o juiz concordou com isso” (Estudantes do 2º vespertino)

A partir das respostas, é possível compreender que os estudantes, de uma forma geral, conseguiram refletir sobre o processo de expropriação e desterritorialização a que as comunidades locais foram submetidas. Esse processo é responsável por alguns conflitos que já se instalaram na região em decorrência da

chegada do agronegócio na região dos Gerais, que era a principal área comunal utilizada no município e, segundo relatos, por municípios vizinhos como Ibiajara e Abaíra. Conforme relata Seu João na entrevista disponibilizada, posteriormente, essas áreas foram vendidas para pessoas que “*vinham de fora*”.

Questão 4: Seria possível, atualmente, pensar em um processo de re-territorialização dos ambientes apropriados por grandes empresas na região?

Respostas:

“Não, porque eles têm o documento provando que a terra é deles.” (Estudantes do 2º Vespertino)

“Acredito que não. Mesmo com o passar do tempo, algumas questões judiciais ainda favorecem os mais ‘poderosos’. Porém, através de documentos históricos, a união das comunidades e o apoio judicial seria possível a re-territorialização.” (Estudantes do 2º Vespertino)

“É possível comprovar historicamente que as terras são das pessoas.” (Estudantes do 1º Vespertino)

“Sim, obviamente que com muito esforço e é claro persistência, pois não seria algo fácil. Se todas as comunidades se juntassem e reivindicassem as terras, dizendo que pertenciam a elas, poderiam conseguir de volta.” (Estudantes do 1º Matutino)

Essa foi outra questão extremamente polêmica e que dividiu as respostas entre os estudantes. Enquanto alguns estudantes foram categóricos em afirmar que após os novos proprietários serem legalizados na região, não haveria possibilidade de uma re-territorialização das comunidades locais; outros, consideraram possível e justa a retomada das terras após a sua expropriação nos anos 1980, mesmo considerando como uma possibilidade remota.

Dessa forma, é possível afirmar que essa foi uma das aulas mais proveitosas da sequência didática, pois explorou perguntas extremamente difíceis, e que só poderiam ser respondidas pelos próprios sujeitos inseridos na problemática. Na maioria das perguntas, era necessário que os estudantes tomassem um posicionamento e justificassem. Nesse caso, a partir dessas reflexões, tornava-se possível pensarem na re-territorialização como instrumento de defesa e na história de suas comunidades de uma forma que fizesse sentido nas escolhas acerca de sua própria vida e sua própria identidade.

Finalização da etapa

Para finalizar a etapa acerca das territorialidades locais, pensando na produção escrita, foi pedido que os discentes apresentassem a sua comunidade

através de um texto, inserindo os conhecimentos que eles tinham do local e somando com o conhecimento histórico produzido ao longo desse bloco de atividades. Para isso, foi apresentado um texto jornalístico que apresentava o município de Piatã (Anexo D), como exemplo para que os estudantes se orientassem. Apesar disso, foi explicitado que estes poderiam utilizar outros gêneros textuais que os deixasse mais à vontade para apresentarem as suas comunidades para alguém que não as conhecesse.

A seguir, apresentaremos alguns textos como exemplos:

Texto 1: *Palmeira - Comunidade Quilombola*

Palmeira é uma comunidade Quilombola localizada no distrito de Inúbia, Piatã-BA. É uma comunidade pequena que se originou principalmente pela presença de um trecho da estrada real, que liga o povoado à sede do município de Piatã. Essa estrada era uma das principais, pois era usada pelos tropeiros que levavam cargas com alimentos de um lugar para outro e, também, para o escoamento do ouro da região.

Os primeiros moradores chegaram fugindo da vida de escravizados e começaram a trabalhar com a terra fértil, rios e nascentes. Um material muito usado na cultura do lugar era a palmeira, que é um dos motivos para o nome da região Quilombola. Além da palmeira tem outras pequenas regiões como Caraíbas e Rega, a Caraíbas surgiu principalmente por conta do garimpo na serra, daí então os garimpeiros passaram a morar próximo para facilitar o trabalho e evitar longas caminhadas. Já a Rega é um lugar próprio para plantação que utilizava a água do rio.

Hoje em dia as coisas estão mudadas, pois as pessoas não trabalham mais juntos como antes e esse fato faz com que muitos se mudem e permaneçam no local apenas os mais velhos e com eles estão guardadas algumas tradições, costumes e trabalhos, que carregam consigo a história e a sabedoria da comunidade.

Alunos do 1º e 3º ano matutino - Moradores da Comunidade Quilombola da Palmeira de Inúbia

Texto 2: *Santana*

A comunidade da Santana está localizada no distrito de Inúbia e é cercada por serras e beleza natural.

A comunidade é famosa por ser a terra do povo bravo, que faz de tudo para proteger sua família e sua comunidade. Porém, apesar da fama, Santana é um lugar bem aconchegante e acolhedor, sendo um dos melhores lugares para se morar, sua natureza encanta. O clima na região oscila bastante, pela tarde é calor, e a partir da noite até de manhã é frio com bastante vento, com exceção do lugar chamado "Campo do vento" que é frio a qualquer horário.

Na Santana existem belos riachos e trilhas para visitar, trilhas estas que eram usadas antigamente como deslocamento dos indígenas, ligando uma serra à outra e riachos que eram usados para lavar roupas pelos moradores de antigamente. Outro lugar interessante para se visitar é o alambique.

A plantação de antes era mandioca, café, cana, feijão e palma, atualmente planta-se apenas cana, palma e alguns pés de café, também tem pé de manga, laranja, mamão e jabute. A principal fonte de renda dos moradores aqui é a criação de gado e a produção da famosa cachaça que é servida no quiosque de Inúbia e é vendida para outros lugares também.

A ocupação da Santana começou há muito tempo atrás pelos indígenas chamados tapuias.

Atualmente, a região não é mais habitada por esses povos, porém há alguns vestígios deles como as trilhas. Durante um bom tempo Santana foi um lugar muito povoado, porém hoje vivem apenas 53 habitantes! A comunidade ainda possui o prédio que era usado como escola e foi reformado recentemente, sendo agora utilizado para celebrações religiosas e como local para votação. O nome Santana tem contexto religioso fazendo referência a Santa Ana. Algumas pessoas dizem não ver graça na nossa comunidade, mas só quem vive aqui sabe como esse lugar é importante e especial.

Texto 3: **Comunidade do Tombador**

O povoado do Tombador fica situado próximo ao distrito de Inúbia do município de Piatã. Atualmente conta com poucos moradores perdendo muito de suas tradições, sendo o motivo principal a necessidade de emprego e a busca por uma condição de vida melhor, o que normalmente leva a muitos jovens terem o desejo de sair de sua localidade, porém os moradores mais antigos ainda se recordam de como era suas vidas antes e de como as crianças brincavam cantando cantigas de roda, sem preocupações e indo para os rios vizinhos. Eles se lembram também das plantações coletivas nos tempo em que a Terra era o suficiente para suprir suas necessidades, e da forma como o clima se comportava nesses anos. Após tais lembranças também surge a comparação de como o clima mudou dificultando ainda mais a vida que já era complicada, dificultando o plantio, posteriormente a colheita e etc.

Como dito, a vida era complicada, mas em todos os momentos e desde cedo todos já aprendiam a rezar e cantar cânticos a todos os santos tendo como o padroeiro São João Batista a quem rezavam sempre, pedindo forças e proteção. Assim como todos os povos da região eles aprenderam sobre a origem do seu povo que é de descendência Negra, através de histórias contadas pelos seus pais que aprenderam com seus avós e assim por diante, histórias que contam sobre os as minas de ouro, diamantes e também sobre criaturas sobrenaturais com monstros como o lobisomem, a mula sem cabeça e almas que vagam perdidas. Contavam as mesmas sobretudo para assustar as crianças travessas ou adultos teimosos, mas mesmo com tudo isso as boas risadas eram garantidas.

O tombador é um lugar simples, muito bonito mas infelizmente sem pontos turísticos, diferente das regiões mais próximas. Em nossa comunidade também não há registros de garimpos ou de grande devastação da natureza, o que nos permite uma vida cercada pelo verde das matas, pelo cantar dos pássaros e por toda a beleza que a fauna e a flora possuem.

A escrita dos textos mostrou-se fundamental na síntese das ideias trabalhadas durante a sequência didática. Nela foi possível refletir sobre a história e a identidade da população local, constituindo-se elemento fundamental na compreensão de seus territórios e territorialidades. Seria possível fazer a seleção de muito mais textos, dado a qualidade e a significação que essa atividade desenvolveu nos participantes. Cabe ressaltar que, apesar de os estudantes mostrarem muita afetividade em relação aos seus territórios, na produção da maioria dos textos foi revelada uma preocupação com o futuro dos povoados de Inúbia, o que reforça a necessidade do trabalho e das discussões acerca da valorização das identidades locais.

4.2.2 Conflitos Socioambientais na região e suas diferentes escalas espaciais e temporais

A terceira etapa do projeto, denominada “Conflitos socioambientais na região e suas diferentes escalas espaciais e temporais”, teve por objetivo proporcionar aos estudantes uma contextualização histórica e político-econômica acerca dos conflitos socioambientais que já estão ocorrendo no entorno do distrito. Para isso, foram trabalhados pontos centrais como a história dos conflitos por terra no Brasil, a colonização e o papel que o país desempenha até os dias atuais na divisão internacional do trabalho (DIT). Esperava-se com isso que, após a conclusão dessa etapa, os estudantes pudessem compreender, de maneira mais abrangente, os conflitos socioambientais, identificando seus principais atores e impactos, relacionando-os a um entendimento conceitual dos processos históricos que levaram ao atual funcionamento da economia global.

Uma síntese deste bloco de aulas pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 5: Conflitos Socioambientais na região e suas diferentes escalas espaciais e temporais		
Temáticas desenvolvidas	Objetivos	Aulas
História da concentração fundiária no Brasil	Discutir, de maneira breve e participativa, os principais fatores históricos que levaram aos conflitos por terra no Brasil e como esse processo está associado à região.	Aulas 27 e 28: Exposição de relações históricas com imagens sobre os conflitos por terra no Brasil e na região.
Os conflitos na região e a sua relação com a divisão internacional do trabalho na globalização	Refletir as possíveis consequências acerca da chegada de grandes empreendimentos na região;	Aulas 29 e 30: Exibição de documentários e reportagens sobre as ações do agronegócio, da mineração e das usinas eólicas em comunidades próximas ou em contextos parecidos com os que podem ser encontrados na região.
	Compreender a relação dos empreendimentos da região com a posição do Brasil na Divisão Internacional do Trabalho e as suas consequências na	Aula 31: Exposição com os principais produtos exportados e importados pelo Brasil, criando uma relação para compreender a posição do país no comércio global.

	economia global e local.	
Avaliação		Aula 32: Produção de pequeno texto relacionando a estrutura econômica brasileira desde os tempos coloniais com a concentração de terra e os conflitos socioambientais atuais.

História dos conflitos fundiários no Brasil e suas relações com a região

As aulas que permearam essa temática foram expositivas dialogadas e partiram de questões problematizadoras que contavam com a participação dos estudantes para a sua resolução. Após as primeiras reflexões, foi encaminhado um texto da Agência Senado intitulado “*Há 170 anos, Lei de Terras oficializou opção do Brasil pelos latifúndios*” (Anexo E) e solicitado aos estudantes que realizassem uma pequena síntese dos principais pontos trabalhados. Para tanto, foram destacados os seguintes conceitos e marcos históricos para o entendimento do tema: Sesmarias, Lei de Terras de 1850, terras devolutas e grilagem.

Dessa forma, foram retomados os temas que constituíram historicamente a expulsão e a violência contra os povos indígenas da região, através da geopolítica colonial que acarretou na formação de uma grande concentração fundiária sob o regime de sesmarias. Além disso, a partir da Lei de Terras de 1850 foi produzida uma reflexão acerca da opção política do Estado Brasileiro pela lógica latifundiária, na qual, através da necessidade criada pela obtenção de propriedades mediada pelo capital, poucos poderiam adquirir terras de maneira oficial, reforçando as origens de um país onde imperam a desigualdade social e o racismo.

Nas aulas foram retomados conceitos que ligavam a Lei dos 4 Fios e a concentração de terras que ocorreu nos anos 1980 no distrito de Inúbia com a histórica política nacional, produzindo uma reflexão que conectava a escala nacional com a local. Nesse caso, sob a perspectiva de aprendizagem dos estudantes, foi marcante a compreensão que demonstraram ao perceber um direcionamento político para a construção de uma desigualdade social e fundiária, não mais como algo casual ou natural, mas como um projeto de nação.

Ademais, foi perceptível a construção de um pensamento relacional para a

maioria dos estudantes, que conectava do ponto de vista legal o conceito de terras devolutas e de grilagem com os conflitos socioambientais locais. Assim, foi possível que observassem as questões fundiárias que permeiam o seu cotidiano sob outra perspectiva, acrescentando à sua compreensão territorial importantes ferramentas conceituais que podem fortalecer a sua argumentação na defesa das comunidades.

Os conflitos na região e a sua relação com a divisão internacional do trabalho na globalização

Após a reflexão sobre as políticas do Estado brasileiro que favoreceram a concentração fundiária, foram apresentadas uma série de pequenas reportagens e documentários sobre conflitos socioambientais relacionados aos principais empreendimentos que ameaçam chegar ao distrito, sendo eles a energia eólica, a mineração e o agronegócio de grande porte.

As reportagens foram escolhidas pautadas em conflitos socioambientais que ocorrem na região da Chapada Diamantina, como no caso da mineração de ferro que localiza-se também no município de Piatã, ou em comunidades rurais que tinham características semelhantes no modo de vida com as comunidades locais. Para tanto, os estudantes foram orientados a tomarem notas sobre os principais impactos gerados por essas atividades econômicas em cada vídeo exposto. No quadro a seguir, segue a relação dos vídeos trabalhados.

O drama das famílias que vivem embaixo de torres de energia eólica na cidade de Lula (BBC News Brasil): A reportagem, com duração de 12 minutos, relata a difícil convivência entre as comunidades que tradicionalmente ocupavam a zona rural do município de Caetés, no interior de Pernambuco, e a instalação de Parques Eólicos no local, que trouxe sérias consequências para a saúde da população e que impossibilitou a prática de atividades tradicionais das comunidades ali residentes.

https://youtu.be/0iCo_t9pY6g?si=Xgr0STjCXBjuSJlr

Mineração arada: Quilombolas barram avanço de empresa inglesa na Chapada Diamantina (Repórter Brasil): A reportagem relata a perspectiva das comunidades da Bocaina e do Mocó, no sudeste do município de Piatã, acerca do impacto proporcionado ao local após a chegada de uma mineradora inglesa. São retratadas as dificuldades na produção agrícola em decorrência do assoreamento de nascentes e do pó de ferro que decantava sobre as plantações, a rachadura nas paredes das casas provenientes das explosões da mina e a mudança na saúde e na qualidade de vida das comunidades, sendo a Bocaina autoidentificada como quilombola. Duração 6 minutos.

https://youtu.be/GoYkIYW_zjw?si=bYO7_EXtZq0UlsLZ

Segure a Linha: Desenvolvimento para quem? (Greenpeace Brasil): A reportagem questiona a ideia de desenvolvimento que é trazida com a implementação do agronegócio no MATOPIBA (Sigla utilizada para designar a área de expansão do agronegócio monocultor no interior dos estados do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia) e apresenta os impactos que essa atividade impõe a comunidades com mais de 300 anos de existência, como a contaminação de água por agrotóxicos e a sua escassez pelo uso exacerbado e os conflitos por terra na região, relatando a piora de vida das comunidades, paralela a grande lucratividade dos produtores locais. Duração 5 minutos.

<https://www.youtube.com/watch?v=zNf2WchZsRw>

Documentário: "Águas da R-existência: histórias de vida e luta na Chapada Diamantina" (Comissão Pastoral da Terra - Bahia): O documentário trabalha uma perspectiva das territorialidades de diversas comunidades da Chapada Diamantina que enfrentam conflitos socioambientais. Foram entrevistados diversos moradores e especialistas que retratam a cultura local, sua territorialização e os desafios diante das mudanças que vêm ocorrendo na região. Dentre os participantes, estavam alguns moradores das comunidades de Inúbia, trazendo uma grande aproximação dos estudantes nas discussões desenvolvidas pelo documentário.

<https://www.youtube.com/watch?v=50SAzeZ9aK8&t=124s>

Após a exibição dos documentários foi realizada uma roda de conversa onde os estudantes expuseram as suas opiniões e o levantamento realizado acerca dos impactos socioambientais. A atividade foi extremamente importante no sentido de estimular a discussão sobre o futuro do local, trazendo consigo a perspectiva da experiência de comunidades com realidades próximas às deles, que tiveram contato com esses tipos de grandes empreendimentos.

Nesse sentido, os estudantes conseguiram demonstrar uma boa compreensão sobre os possíveis impactos das atividades econômicas expostas. Destacaram-se, nas discussões, a energia eólica pela qual os estudantes demonstraram surpresa sobre as perturbações causadas às comunidades do entorno, já que este tipo de energia renovável, geralmente, é divulgado como parte de um projeto sustentável para o futuro. Além disso, o vídeo que divulgava os impactos da mineração de ferro nas comunidades da Bocaina e do Mocó, no próprio município, também foi bastante repercutido, afinal a discussão sobre a sua atuação já era bastante presente no cotidiano dos participantes. Dessa forma, ao assistirem a reportagem, foi reconstruída a imagem que os estudantes possuíam da problemática, já que eles sempre ouviam falar sobre a situação, mas poucos haviam

visto imagens ou depoimentos dos moradores das comunidades. Cabe ponderar que apesar de ser uma minoria e de terem se sensibilizado com a situação, alguns estudantes defenderam a atividade, mesmo considerando os impactos socioambientais, sob o pretexto da geração de empregos.

Nas aulas seguintes foram apresentadas uma série de tabelas disponibilizadas pelo *Comex Stat*⁴⁹, sobre o comércio exterior do país no ano de 2021 (Apêndice J), buscando contextualizar a ação dos empreendimentos potencialmente predatórios com o papel do Brasil na Divisão Internacional do Trabalho (DIT). Assim, foi lembrado que desde o período colonial o país ocupa um papel de exportador de matérias-primas e que isso gerou uma grande destruição de nossos recursos naturais, a exemplo da Mata Atlântica com a exploração do pau-brasil.

As tabelas expostas ajudaram, ainda, a exemplificar essa problemática no período atual, já que traziam os produtos mais exportados no ano anterior ao da presente pesquisa, que no caso eram provenientes, em sua maior parte, da extração mineral e do agronegócio de grande porte. Nesse caso, através dos vídeos passados nas aulas anteriores, foi possível que os estudantes compreendessem como essas atividades econômicas estavam ligadas ao uso predatório dos recursos, causando conflitos socioambientais.

Finalização da etapa

Para concluir a etapa foi pedido aos estudantes que, em dupla, fizessem um texto, relacionando os principais conceitos trabalhados durante essa etapa da sequência. A seguir, seguem alguns exemplos de produções dos participantes:

Texto 1: *O Brasil é um dos países que mais transportam produtos primários do mundo, isso está diretamente ligado à cultura colonialista em que exploram os recursos naturais com o objetivo de serem vendidos para o exterior.*

Um desses produtos é o ferro, em que a exploração de seu minério causa grande destruição da fauna e flora local, além de ser prejudicial para as pessoas que vivem perto do lugar afetado, um exemplo é a região da Bocaina, localizada no município de Piatã, onde a população acaba diretamente afetada, tanto pela falta de recursos, quanto pela destruição das coisas na região.

O Brasil apesar de não ser mais colônia, ainda é extremamente explorado por empresas de outros países. Essa exploração impede que o país cresça economicamente, pois complica a

⁴⁹ Sistema de dados disponibilizado pelo governo para a consulta e extração de dados sobre o comércio exterior. <https://comexstat.mdic.gov.br/pt/geral> acesso em 22/04/2024

produção de produtos especiais feitos no próprio país e diminui o preço da mão-de-obra, o que encarece os produtos nacionalmente e empobrece a população.

Dupla de estudantes do 2º ano matutino

Texto 2: *O Brasil é um dos países com uma das maiores disponibilidades de recursos naturais, além de ser o 5º maior país em extensão de terra no mundo. Esses fatores, embora vantajosos, por serem mal utilizados estão diretamente ligados ao seu subdesenvolvimento, com uma economia cada vez mais dependente de países desenvolvidos e com uma maior industrialização.*

A intensa extração de recursos e a produção de produtos primários era uma forte característica do colonialismo. O ciclo do açúcar, que demandava grandes extensões de terra e mão-de-obra escrava, foi um dos principais elementos da economia da colônia. Contudo, da produção era vendido o açúcar bruto, que seria refinado posteriormente em outros países, como a Holanda e vendidos a um custo mais alto para o país de origem. Esse período foi seguido pela Lei de Terras, que favoreceu a concentração do território na mão de poucos produtores.

Nos dias atuais, o cenário de produção no Brasil é semelhante ao período colonial, o crescimento do agronegócio, por exemplo, é fruto da concentração de terras nas mãos de poucas pessoas. A prática da monocultura é uma característica marcante desse modelo de produção, no qual produtos primários como soja e milho visam, principalmente, a exportação. Da mesma forma, há a exploração de minérios por empresas privadas estrangeiras, que não só degradam o meio ambiente do país, como exploram a mão-de-obra pouco valorizada por conta da moeda nacional. Desse modo, o país se torna dependente da exportação desses produtos.

Dupla de estudantes do 2º ano matutino

Dada a complexidade da questão econômica apresentada e a necessidade da relação com a contextualização histórica, foi possível notar que a maioria dos estudantes conseguiu obter bons resultados. Embora alguns textos não tenham sido plenamente satisfatórios, em todos os grupos houve o entendimento de pelo menos uma questão central, sendo histórica ou econômica. Foi notável também que alguns trabalhos tenham conseguido atingir plenamente os objetivos propostos, que eram o de relacionar e contextualizar os conflitos socioambientais sob diferentes escalas temporais e espaciais.

Nesse caso, a atividade mostrou-se de grande importância para a cartografia social, pois possibilitou aos estudantes uma compreensão sistêmica, ainda que superficial, do funcionamento econômico dos principais empreendimentos possivelmente predatórios aos seus territórios, reforçando o entendimento e a argumentação crítica deles para que possam estar instrumentalizados para a defesa de suas comunidades. Além disso, essa discussão permitia inseri-los em conceitos essenciais à geografia e às ciências humanas do Ensino Médio, de modo que além de embasá-los nas disputas locais, ajudava-os a criar interesse e participar mais ativamente na política nacional.

4.2.3 Discutindo ferramentas legais de defesa territorial

Esta etapa da sequência didática esteve pautada em discutir algumas ferramentas legais para a defesa comunitária, de modo que os estudantes pudessem utilizar e divulgar em suas comunidades, caso assim entendessem necessário. Foram utilizadas atividades que trabalhavam, de forma prática, alguns dos principais conjuntos de leis que poderiam favorecê-los, como por exemplo, o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC) e o Código Florestal, que tem sido utilizado como base para a defesa, pelo Ministério Público, dos conflitos socioambientais que ocorrem no município. Foram citados também outros mecanismos legais pelos quais as comunidades poderiam dispor, como a Lei das Águas⁵⁰; o artigo 225 da Constituição Federal de 1988⁵¹; a Política Nacional do Meio Ambiente⁵²; e a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)⁵³. Uma síntese desse grupo de aulas pode ser encontrado no quadro a seguir:

Quadro 6: Discutindo ferramentas legais de defesa territorial		
Temáticas desenvolvidas	Objetivos	Aulas
Compreendendo o Sistema Nacional de Unidades de Conservação	Conhecer os conceitos que permeiam o Sistema Nacional de Unidades de Conservação Refletir sobre a	Aulas 33, 34 e 35: Exibição do documentário “Reservas extrativistas - O legado de Chico Mendes”; Atividade com a proposição dos estudantes para a proteção de áreas na região que não estejam sob a tutela do SNUC;

⁵⁰ Lei nº 9.433, de 8 de Janeiro de 1997: Estabelece a Política Nacional dos Recursos Hídricos e cria o Sistema Nacional de Gerenciamento dos Recursos Hídricos.

⁵¹ O artigo 225 da Constituição Federal de 1988 estabelece que “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.”

⁵² Lei nº 6.938, de 31 de Agosto de 1981. Tem por objetivo a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no País, condições ao desenvolvimento socioeconômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana.

⁵³ A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho trata sobre Povos Indígenas e Tribais e foi adotada em Genebra, em 27 de junho de 1989 e entrada em vigor internacional em 5 de setembro de 1991. No Brasil essa Convenção foi aprovada pelo Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002, e passa a vigorar a partir de 25 de julho de 2003 quando o país envia o instrumento de ratificação ao Diretor Executivo da OIT.

A Convenção 169 da OIT possui a definição de quem são os povos indígenas e tribais estabelecidos no documento, além da obrigação dos governos de garantir a reprodução da vida e as práticas culturais desses povos. Ademais trata do direito à consulta prévia dessas populações no caso de projetos da esfera pública ou privada que possam afetá-las diretamente. (GLASS, 2019)

	possibilidade da criação de Unidades de Conservação nos territórios locais	Compartilhamento das produções e explicação acerca dos modelos de preservação propostos pelo SNUC.
Principais conjuntos de leis socioambientais e o papel do Ministério Público na defesa das comunidades	Refletir sobre a ação do Ministério Público nas possíveis demandas das comunidades; Conhecer alguns princípios que regem o Código Florestal.	Aulas 36 e 37: Leitura de reportagens acerca da ação do Ministério Público nos conflitos socioambientais da região e as possibilidades de acionamento do Código Florestal.

Compreendendo o Sistema Nacional de Unidades de Conservação

A etapa se iniciou com a apresentação do documentário “Reservas Extrativistas - O legado de Chico Mendes” que relata a vida e as perspectivas da população que reside na Reserva Extrativista (RESEX) em Xapuri no Acre, fruto da luta dos seringueiros e do luta do líder socioambientalista Chico Mendes.

Após a exibição do documentário foi feita uma roda de conversa com os estudantes acerca de suas reflexões sobre o vídeo. Foi relevante a percepção dos participantes sobre o modo de vida da população no local e a compreensão de que a obtenção do território passou por um processo de muita luta contra os fazendeiros da região. Luta, que continua até os dias atuais, para conseguirem valorizar os seus produtos contra o isolamento geográfico do local e contra a migração dos jovens que, muitas vezes, procuram outras oportunidades fora do trabalho rural.

A seguir, foi realizada uma exposição dialogada onde foram apresentados os conceitos de *terra* e *território*⁵⁴, segundo a perspectiva de Joelson Ferreira, da Teia dos Povos. Nesse caso, era importante que os estudantes compreendessem a relevância da coletividade e do sentido de comunidade que essas lutas por território propõem, ao romper com um ganho de terras individualizado e, dessa forma, com a fragmentação das pessoas e dos territórios, questão fundamental na formulação de uma Cartografia Social.

Ao ser realizada a discussão sobre a importância de construir uma noção de território coletivo, foram apresentados alguns exemplos de como funciona o SNUC

⁵⁴ Foi utilizada a citação do livro *Por Terra e Território* (2021, p.43-44), presente no segundo capítulo desta dissertação.

(Sistema Nacional de Unidades de Conservação):

SNUC (Sistema Nacional de Unidades de Conservação)	
Áreas de Proteção Integral	Áreas de Uso Sustentável
Parques Nacionais	Área de Relevante Interesse Ecológico (ARIE)
Estação Ecológica	Área de Proteção Ambiental (APA)
Refúgio de Vida Silvestre	Reserva Extrativista (RESEX)

Com a intenção de que os estudantes pudessem situar e contextualizar a importância das Unidades de Conservação (UCs), foi perguntado se eles tinham o conhecimento de alguma dessas modalidades em sua região. Diante disso, foi surpreendente que apesar de no município haver a Área de Relevante Interesse Ecológico das Nascentes do Rio de Contas e a Área de Proteção Ambiental da Serra do Barbado, praticamente nenhum deles sabia sobre a sua existência e qual a sua importância no sentido de conservação ambiental e de proteção às comunidades da região. É importante ressaltar que, dentro da poligonal da APA da Serra do Barbado estão inseridas as comunidades quilombolas do Ribeirão do Meio, Ribeirão de Cima, Barreiro, Caiçara, Tamburil, além das comunidades rurais do Cural de Varas, São João, Tombador, Brejo dos Almeidas e André, comunidades onde residem vários estudantes colaboradores da pesquisa. Dessa maneira, foi lembrado que, por estarem nessas áreas, deveria haver um plano de manejo e que no caso de chegar uma atividade que considerassem predatória, teriam uma maior possibilidade de defesa para as suas comunidades, ainda que as áreas de Uso Sustentável possuíssem uma restrição menor a algumas atividades em relação às de Uso Integral.

Ainda nessa aula foi lembrado aos estudantes que as áreas de Uso Integral poderiam ser demasiadamente restritivas ao uso que as comunidades normalmente desenvolvem no contato com a terra e, citando Diegues (1996), que o conceito de natureza intocada é uma construção da modernidade, não considerando a importância da relação do ser humano para a sua formação. Assim, como atividade

para finalizar as reflexões os estudantes foram orientados a elaborarem uma proposta de criação de Unidade de Conservação em lugares que julgassem importantes para a sua preservação e que ainda não contassem com esse tipo de proteção. Foi lembrado que ao realizar as propostas indicassem se a área seria de Uso Sustentável ou Proteção Integral.

A atividade foi extremamente proveitosa, pois enquanto os estudantes iam elaborando propostas, era possível realizar uma crítica construtiva, proporcionando uma reflexão mais aprofundada de seus projetos, de modo que conseguissem adequar os conceitos às suas ideias. De forma mais relevante, os lugares mais indicados como propostas de Unidades de Conservação de Uso Sustentável foram: A cachoeira do Cochó; As pinturas rupestres nos Três Morros e os Gerais de Piatã, na área que encontra-se fora da poligonal da ARIE das Nascentes do Rio de Contas. É interessante lembrar que essas áreas apresentam uma continuidade e poderiam estar inseridas em uma mesma poligonal. Além disso, foram citadas áreas pertencentes ao distrito de Inúbia, como a região quilombola da Palmeira de Inúbia e da Várzea Grande, Salitre e Cachoeira e, como única proposta de Unidade de Conservação de Proteção Integral, foi trazida a ideia da comunidade chamada Landi, abandonada em decorrência da migração, mas que possui uma grande quantidade de cachoeiras, poços para banho e diversidade natural.

Principais conjuntos de leis socioambientais e o papel do Ministério Público na defesa das comunidades

Essa etapa da sequência didática teve como objetivo aprimorar o conhecimento legal dos estudantes e entender, com exemplos práticos, quais órgãos poderiam ser acionados caso viessem a se sentir prejudicados. A atividade começou com a distribuição impressa de duas reportagens⁵⁵ (Anexo F) (Anexo G) que apresentavam os argumentos do Ministério Público para a interrupção das

⁵⁵ A primeira sobre o ajuizamento de uma ação pelo Ministério Público contra o desmatamento ilegal de uma fazenda do agronegócio em piatã.
<https://www.mpba.mp.br/noticia/54734> acesso em 23/04/2024.

A segunda, uma reportagem da Comissão Pastoral da Terra (CPT) sobre a interdição temporária das operações da mineradora Brazil Iron em Piatã.
<https://cptba.org.br/chapada-inema-interdita-temporariamente-a-mineradora-brazil-iron/> acesso em 23/04/2024.

atividades de duas empresas no município de Piatã: uma em relação ao agronegócio na região dos Gerais; e outra em relação à mineração de ferro que ocorre nas comunidades do Mocó e da Bocaina. As reportagens foram divididas entre os grupos na sala de aula e cada um ficou responsável por ler uma delas, para que no final os resultados fossem compartilhados.

Paralelamente, foram realizadas perguntas esperando que os estudantes interpretassem a argumentação proposta para a defesa das comunidades (Apêndice L). As questões tiveram pequenas variações em relação ao texto que cada grupo recebeu. Dessa maneira, para diversificar a primeira questão de cada texto e as suas respectivas respostas foram utilizadas as letras A e B:

Questão 1

A) Quais foram os argumentos utilizados para a suspensão do licenciamento para supressão de vegetação obtida pela empresa agrícola “Hayashi”?

B) Quais foram os argumentos utilizados para a suspensão das atividades da mineradora de ferro “Brazil Iron”?

Respostas dos estudantes:

A) O CEFIR (Cadastro Estadual Florestal de Imóveis Rurais) e a autorização de supressão vegetal ignoraram a existência de 104,83 hectares de área permanentemente brejosa e encharcada e de 50,58 hectares de Área de Preservação Permanente (APP) decorrente dela. Ainda conforme a ação, os relatórios do CIGEO provam a existência de 155,44 hectares a mais de áreas legalmente protegidas que correspondem às áreas encharcadas e brejosas e as APPs legalmente decorrentes ignoradas pelo CEFIR e pelo INEMA (Instituto do Meio Ambiente e Recursos Hídricos). (Grupo de estudantes do 3º ano matutino)

B) Segundo o INEMA, a empresa extrapolou a poligonal definida, implantando e executando atividades para além do que foi autorizado pelo órgão ambiental. Além disso, a mineradora foi penalizada por efetuar supressão e soterramento de vegetação nativa em Área de Preservação Permanente (APP) de corpo hídrico, sem as devidas autorizações. (Grupo de estudantes do 2º ano matutino).

Devido ao baixo contato dos estudantes com a linguagem que permeia o direito ambiental, foi perceptível que, apesar de produzirem respostas corretas, muitas delas foram interpretadas e copiadas diretamente da notícia, sem que isso correspondesse claramente ao aprendizado desenvolvido pela leitura. No entanto, a partir do primeiro contato, das correções e das demais questões trabalhadas, foi buscado o aprimoramento dessa habilidade.

A segunda questão objetivou que os estudantes identificassem qual foi o órgão responsável por acolher as denúncias das comunidades atingidas. No caso,

era uma pergunta simples e de resposta curta, mas que procurava enfatizar a importância do Ministério Público como interventor em diversas problemáticas pelas quais poderiam necessitar. Por mais que os estudantes tenham conseguido responder satisfatoriamente à pergunta, foi relevante a surpresa de que a maioria sequer conhecia o órgão e as suas funções.

Já a terceira pergunta demandava que fosse feita uma pesquisa sobre qual o conjunto de leis que foi utilizado para que as medidas de interdição dos empreendimentos ocorresse. Para tanto, foram listados na lousa, de forma a orientar os estudantes, alguns conjuntos de leis: Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho); Constituição Federal (Artigo 225); Código Florestal; Política Nacional do Meio Ambiente; SNUC (Sistema Nacional de Unidades de Conservação); Lei das águas; Lei de terras de 1850.

Nessa questão foi possível perceber muitas dúvidas dos estudantes, tanto pelo baixo conhecimento da temática, quanto por não saberem nem por onde começar a pesquisa. Assim, foram orientados a que procurassem as palavras-chave da primeira resposta, que geralmente seriam Áreas de Preservação Permanente (APPs) e Reserva legal. Com essas palavras poderiam localizar qual conjunto de leis inseria esses termos. Dessa maneira, a maioria dos estudantes conseguiu chegar a resposta de que era o Código Florestal que havia sido o principal instrumento de argumentação utilizado pelo Ministério Público.

Finalmente, a quarta e última questão e algumas respostas são apresentadas no quadro abaixo:

Questão 4: Além dos argumentos apresentados, quais outras leis poderiam ter sido utilizadas para defender as comunidades?

Respostas dos estudantes:

Texto A:

Constituição de 1988 (Sobre o direito ao meio ambiente equilibrado), Convenção 169 da OIT (Sobre o direito ao território e consulta prévia das comunidades tradicionais) Obs: O território dos Gerais poderia ser demarcado como território de Inúbia, como possivelmente atingido, sua população deveria ser consultada antes de fazer qualquer ato.

(Estudantes do 3º ano matutino)

Lei da água (Direito de acesso à água pela população), SNUC (Essas áreas do Gerais poderiam

ser protegidas
(Estudantes do 3º ano vespertino)

Texto B:

Convenção 169 da OIT, pois a Bocaina é quilombola e teriam que consultar previamente a população antes de fazer qualquer coisa e SNUC, pois regulamenta áreas que deveriam ser ambientalmente protegidas.

(Estudantes do 3º ano vespertino)

A empresa não consultou a comunidade (Convenção 169 da OIT). A poluição da água, que é um direito humano (Lei das Águas). A comunidade está desprovida de um meio ambiente equilibrado (Constituição Federal de 1988).

(Estudantes do 2º ano matutino)

De maneira geral, foi muito importante perceber que, dentre as alternativas ao Código Florestal citadas para a defesa legal das comunidades, foram bastante citados os conjuntos de leis que já haviam sido trabalhados em outras etapas da sequência didática, como a Convenção 169 da OIT - que dispõe sobre o direito ao território e à consulta prévia; e o SNUC - que regulamenta a implementação de áreas prioritárias para a conservação. Assim, através da análise de suas respostas, foi constatado que os estudantes, em sua maioria, conseguiram aprofundar diferentes linhas de argumentação para a defesa comunitária, em relação ao que possuíam nas atividades diagnósticas, ainda que fosse possível nesse quesito, atingir muito mais camadas de compreensão. Caso houvesse mais tempo, poderiam ser mais detalhados a Política Nacional do Meio Ambiente, a Lei das Águas, a função dos Comitês de Bacias, a lei da Mata Atlântica, dentre outras.

Nessa atividade, dada a linguagem complexa e os grupos terem lido textos distintos, foi fundamental a sua correção em roda de conversa, onde foram expostos os principais argumentos defendidos pelos estudantes e lembradas as principais funções legais de cada conjunto listado na lousa, reforçando a ideia de quanto esse conhecimento produzido pode ser empoderador e ampliar a sua participação cidadã. Além disso, foi ressaltado que para além da utilização das leis, a atuação de resistência das comunidades foi fundamental para que conseguissem, ainda que parcialmente, suspender as atividades que vinham gerando conflitos socioambientais no município.

4.2.4. Construção da Cartografia Social dos estudantes de Inúbia

A última etapa da sequência didática consistiu no desenvolvimento da cartografia social dos estudantes do Colégio Estadual de Inúbia. Para isso, foram retomados conceitos fundamentais para a sua construção e as suas principais funcionalidades, como a reflexão sobre a noção de território e a dimensão de que os mapas podem ser instrumentos de poder, ao possuírem a função de desenhar os limites dos territórios. Mais especificamente, em relação à cartografia social, nessa etapa foi trazida a importância de seu uso enquanto ferramenta de democratização do acesso ao poder de mapear, trazendo à populações marginalizadas, que geralmente eram subordinadas às produções cartográficas oficiais do Estado ou de empresas privadas, a possibilidade de terem os seus territórios e territorialidades visibilizadas, funcionando, portanto, como ferramenta de defesa comunitária.

De maneira secundária, nessa etapa foram trabalhados também conceitos básicos de cartografia como escala, proporção, direcionalidade e a escolha de símbolos e elementos que pudessem compor e traduzir as territorialidades dos estudantes.

Toda a construção dessa etapa foi realizada em grupos, já que os produtos finais deveriam trazer uma noção coletiva dos territórios. Ao final da sequência didática foi realizada uma exposição onde, além dos mapas, foram compartilhadas as demais produções dos estudantes, que expressavam a identidade das comunidades locais.

Quadro 7: Construção da Cartografia Social das comunidades de Inúbia		
Temáticas desenvolvidas	Objetivos	Aulas
Retomada dos conceitos de defesa territorial no contexto das comunidades tradicionais	Refletir sobre o papel da Cartografia Social no conceito de defesa territorial a partir da	Aula 38: Retomando as atividades diagnósticas sobre conhecimentos acerca de defesa territorial. Releitura do direito à consulta prévia e demarcação territorial na convenção 169 da OIT e qual o papel da Cartografia Social nesse processo.

	valorização das identidades locais	
Identificação do território por imagens de satélite	Proporcionar o reconhecimento e valorização dos territórios, além de princípios cartográficos como a escala, a direção	Aula 39: Questões comparando os mapas mentais com a imagem de satélite impressa em banner tamanho A0 das comunidades, de modo a construir e revisar as noções cartográficas dos estudantes.
Confecção dos mapas das comunidades de Inúbia	Proporcionar a construção coletiva dos estudantes acerca dos seus territórios, favorecendo a sua valorização e a defesa dos mesmos.	Aula 40: Planejamento da Cartografia Social - Análise de simbologia e escolha de elementos que representam as comunidades
		Aula 41, 42 e 43: Construção da Cartografia Social das Comunidades de Inúbia; Produção de autoavaliação e avaliação do projeto.
Encerramento e exposição das produções	Promover o encontro das alteridades das comunidades e proporcionar o conhecimento acerca dos seus territórios e de seus colegas	Aula 44: Exposição com a produção dos mapas, fotos e textos das comunidades no encerramento das atividades letivas.

Retomada dos conceitos de defesa territorial no contexto das comunidades tradicionais

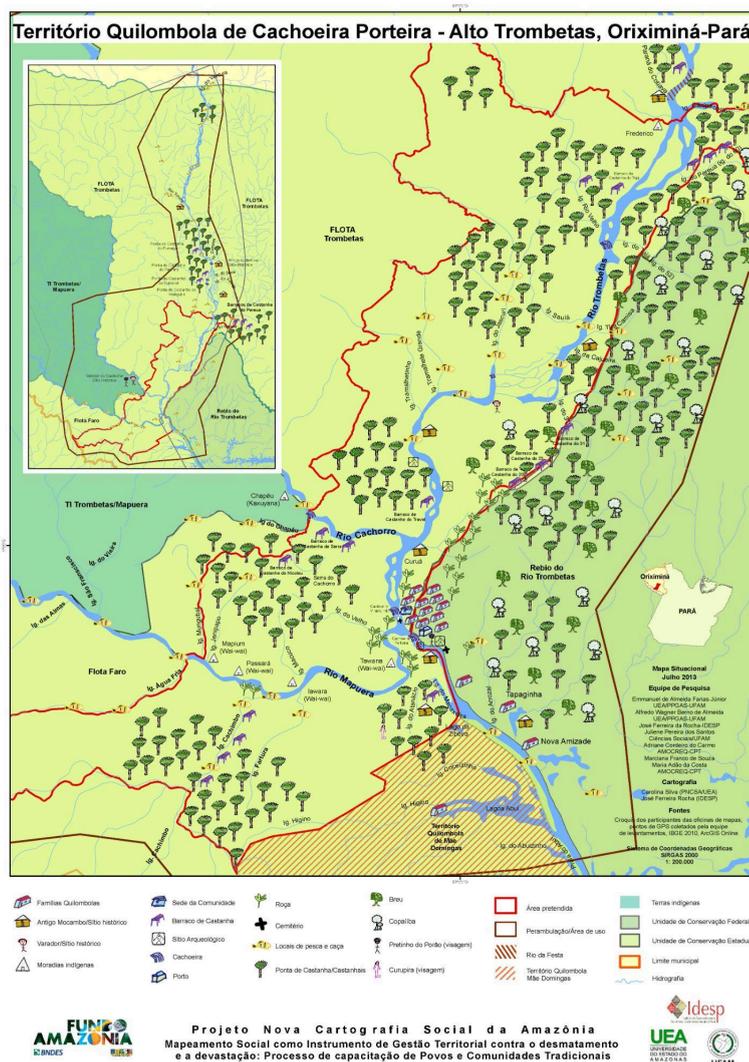
A etapa começou com uma aula expositiva dialogada em que foi retomada a atividade diagnóstica sobre defesa territorial, questionando aos estudantes em relação ao que havia mudado no aprendizado deles quando comparado ao início da sequência didática e o que eles mudariam em suas respostas quando refletiam sobre a questão: *Quais mecanismos legais vocês utilizariam para defender suas comunidades?* Como retorno dos participantes, foram citados alguns mecanismos trabalhados na última etapa, com destaque para o reconhecimento das Comunidades Tradicionais, o Código Florestal e a demarcação de áreas prioritárias para a conservação através do SNUC (Sistema Nacional de Unidades de Conservação).

A seguir, utilizando o trecho do texto que já havia sido utilizado na segunda etapa, de Joaquim Shiraishi de 2007 *“Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil: Declarações, Convenções Internacionais e Dispositivos Jurídicos definidores de uma Política Nacional”*, foi lido o artigo 14 da Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho) *“Dever-se-á reconhecer aos povos interessados os direitos de propriedade e de posse sobre as terras que tradicionalmente ocupam”* e questionado aos estudantes: *Como podemos fazer para reconhecer e identificar o território dessas comunidades, ou então, caso seja levantada uma área prioritária para conservação, como delimitá-la?*

Os estudantes, embora em algumas salas demorassem um pouco mais para encontrar a resposta, conseguiram de forma satisfatória identificar que para solucionar a proposição seria necessária a confecção de um mapa delimitando os territórios de interesse. Com isso, foi possível trazer a ideia de que a cartografia representa poder, assim como citado no início desta dissertação, com Yves Lacoste, e que a possibilidade de confeccionar mapas e delimitar territórios esteve por muito tempo sob a posse dos atores hegemônicos em nossa sociedade (Estado e empresas privadas).

Posteriormente, foi apresentado na televisão da sala, o exemplo de um mapa que havia sido construído para a delimitação de um território quilombola e que poderia servir para a defesa territorial da comunidade Cachoeira da Porteira - Alto Trombetas no município de Oriximiná no Pará, confeccionado pelo *Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia* (figura 15):

Figura 15: Exemplo de Cartografia Social apresentado aos estudantes de Inúbia



Fonte: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia, 2013

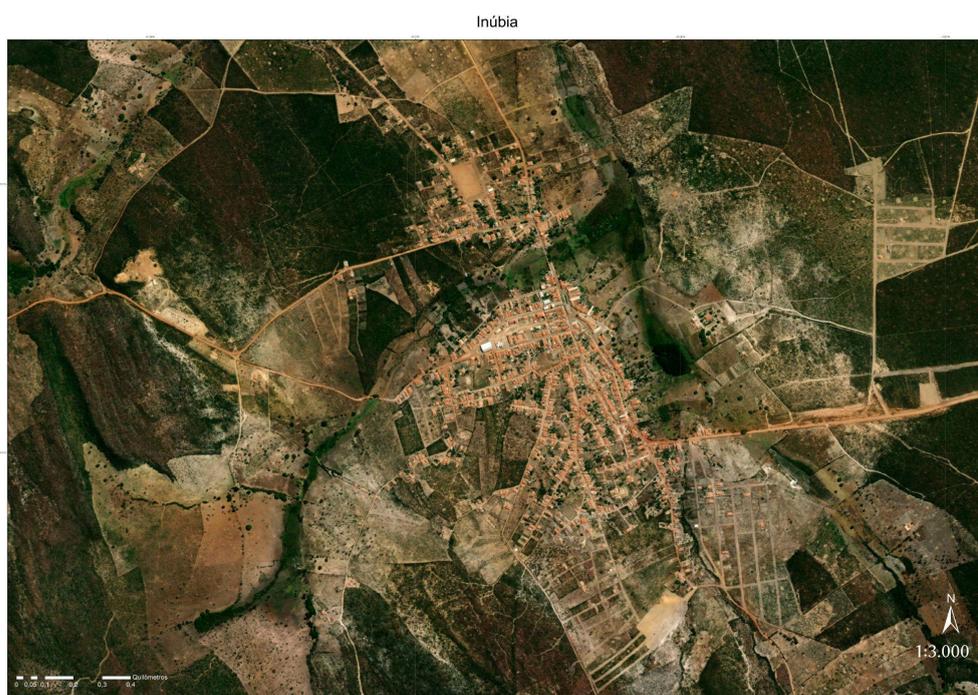
A partir deste mapa, foi apresentada a ideia da Cartografia Social, como a construção de mapas participativos que indicam o que e qual é o território de uma determinada comunidade e questionado aos estudantes: *Quais os principais elementos retratados no mapa e o que eles indicam sobre a vida da comunidade retratada?* Em suas respostas, os estudantes destacaram a importância das castanhas, da vegetação, da roça, da pesca e do folclore local. Ao mesmo tempo, com a curiosidade que demonstraram acerca desse tipo de mapa, foi feita uma comparação com a cartografia tradicional, lembrando que ao favorecer elementos como divisas, fronteiras, estados, cidades e regiões pouco podia ser compreendido acerca da vida de uma população, de maneira que esse modo de cartografar favorecia o apagamento das comunidades e o controle territorial por parte dos

governos. Ao final da aula, os participantes foram lembrados que iriam construir os próprios mapas de suas comunidades e que era importante que já fossem planejando os elementos principais a serem retratados para criar uma imagem de suas territorialidades, delimitando o que seria o seu próprio território.

Identificação de seus territórios por imagens de satélite

Com o objetivo de promover a interação dos estudantes com elementos básicos de cartografia, e para possibilitar que eles conseguissem dimensionar e imaginar melhor os seus territórios, foram impressos diversos *banners* abarcando as comunidades de Inúbia, em uma escala na qual seria possível visualizar a casa de cada participante do projeto (figura 16).

Figura 16: Imagem de satélite da sede do distrito de Inúbia, impressa em *banner* para a atividade



Fonte: Esri, Maxar, Earthstar Geographics, and the GIS User Community, 2022, elaboração própria.

A primeira parte da atividade foi focada no aprimoramento das habilidades de dimensionamento e direcionalidade. Para tanto, foram devolvidos os mapas mentais feitos individualmente pelos estudantes na etapa diagnóstica e pedido que observassem a imagem de satélite e localizassem os principais elementos que reconheçam, como os rios, matas, estradas e áreas destinadas à agropecuária familiar. Posteriormente, foi pedido que fizessem uma comparação entre os primeiros mapas realizados por eles e as imagens de satélite, tendo que responder a

algumas questões (Apêndice M), das quais algumas foram selecionadas para serem comentadas:

Questão 1 - Há muita diferença na escala retratada nos mapas?

Respostas dos estudantes:

Sim, pois meu mapa estava com a escala maior, mais ampliada, já o mapa de Inúbia do satélite está com a escala menor, pois ele está menos ampliado. (Estudante do 3º ano matutino)

Sim, porque o meu mapa é de um certo lugar que julguei importante, já no outro mapa é bem detalhado e mostra Inúbia inteira. (Estudante do 3º ano matutino)

Questão 2 - A posição dos objetos representados está semelhante aos da imagem? Justifique.

Resposta dos estudantes:

Sim, o meu mapa está bem relacionado com a imagem de satélite e, se considerarmos mais próximo de onde moro, está quase igual a representação. (Estudante do 1º ano matutino)

Sim, mas a representação do satélite está melhor definida. (Estudante do 2º ano vespertino)

Questão 3 - Após observar a imagem de satélite, existe algo que você esqueceu de retratar no primeiro mapa e que julga importante?

Respostas dos estudantes:

Sim, acabei esquecendo-me de retratar os rios, que para mim são muito importantes. (Estudante do 2º ano vespertino)

Sim, a igreja e o quiosque e eu não consegui fazer a divisão corretamente da descida do quiosque. (Estudante do 1º ano matutino)

Foi possível perceber, pelas respostas, que os primeiros mapas mentais, confeccionados a partir de uma perspectiva individual, trouxeram uma perspectiva de escala maior que a das imagens de satélite, sempre sendo um recorte da totalidade dos povoados. Isso se deve ao fato de que a ideia de território, quando pensada individualmente, não engloba as comunidades como um todo, revelando apenas as partes mais importantes, de acordo com cada participante. A noção de escala também trouxe, em boa parte das produções, uma leve distorção entre a distância dos elementos representados. Já em relação à noção de posicionamento dos elementos nos mapas dos estudantes, tivemos resultados satisfatórios, expressando um bom senso de direcionalidade relativa, com apenas algumas exceções.

Outra questão importante apresentada na atividade, foi a possibilidade de autoavaliarem os seus mapas e enxergarem elementos que poderiam ser representados e não foram, refletindo novamente o que seria essencial para retratar em seus territórios. Essa dimensão da autoavaliação, através de cartas que envolvem as próprias comunidades, teve grande importância na formação cartográfica dos estudantes, que puderam enxergar os seus territórios através de outras perspectivas, auxiliando-os também, na formação de habilidades fundamentais para a construção de seus mapas coletivos. Vale ressaltar, que ainda nessa atividade, foram trabalhados os conceitos de localização de suas residências através da latitude e da longitude, o cálculo de distâncias com o uso da escala numérica e interpretações acerca do uso do solo na região. Desta forma, realizamos uma revisão antes que fossem realizados os mapas finais.

Após a finalização da atividade, foi lembrado que os mapas participativos que iriam realizar não precisariam, necessariamente, ter uma escala ou distância perfeita entre os objetos e que, enquanto uma produção que também é artística, o mais importante seria ressaltar os pontos mais significativos de seus territórios através de seus próprios olhares, identificando o viver em suas comunidades. Porém, as noções cartográficas seriam pontos formativos importantes, mesmo não sendo a sua prioridade.

Confecção dos mapas das comunidades de Inúbia

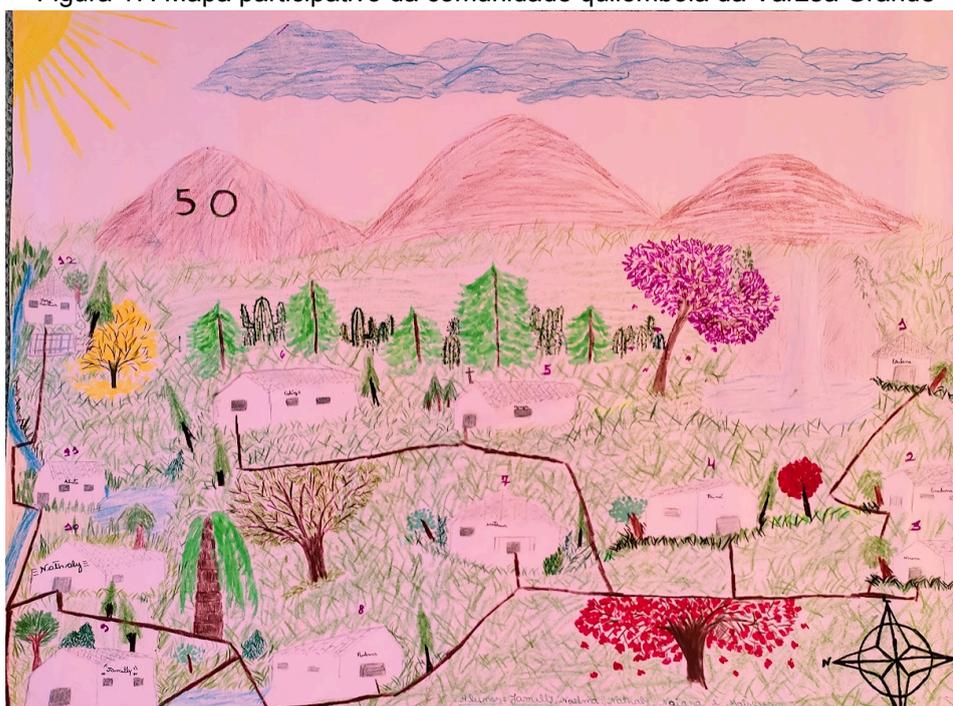
Como finalização da sequência didática foi realizada a cartografia social dos estudantes do Colégio Estadual de Inúbia, de forma que os participantes pudessem, coletivamente, criar um retrato do que são os seus territórios e territorialidades. Assim, os estudantes foram novamente reunidos em grupos de acordo com a localidade em que viviam, independente da turma em que estudavam. De acordo com o planejamento, os mapas deveriam ser produzidos em sala de aula para que o docente/pesquisador pudesse ir acompanhando o desenvolvimento e orientando os estudantes em caso de dificuldades na execução dos projetos. No entanto, devido à falta de transporte no final da unidade, as aulas na escola foram encurtadas em uma semana, o que inviabilizaria a finalização conforme o planejado.

Como solução, ainda durante a realização das atividades da última etapa, na aula que envolvia a retomada dos conceitos de defesa territorial, juntamente com uma exposição mais aprofundada sobre a cartografia social, foi encaminhado aos estudantes que realizassem os mapas finais em suas casas, podendo reunir-se em grupos em seus próprios povoados. A questão da falta de transporte, que recorrentemente traz prejuízos pedagógicos à escola, também trouxe problemas para o presente projeto, principalmente do ponto de vista avaliativo e do acompanhamento das atividades, deixando os mapas finais com algumas questões e correções que deveriam ter sido melhor trabalhadas, mas não houve tempo para isso.

De todo modo, a produção dos estudantes trouxe perspectivas riquíssimas sobre o local, permitindo análises que vão muito além do entendimento acerca da localização e dispersão dos objetos no espaço, porque permitem encontrar elementos e retratos artísticos que desenvolvem a imaginação sobre a vida nas diversas comunidades de Inúbia, cujos territórios ameaçados pela migração e pela chegada de grandes empreendimentos predatórios, muitas vezes, passam a ser enxergados pelos próprios participantes com um olhar maior de pertencimento, determinando com maior precisão aquilo que é seu. Dessa maneira, algumas produções foram selecionadas para que fossem expostas e analisadas no presente trabalho:

O mapa da figura 17, expressa uma excelente percepção artística da comunidade quilombola da Várzea Grande. Nela estão detalhados com muita precisão e afetividade os principais elementos da flora local, sendo possível perceber o desenho de mandacarus, flamboyants, Ipês, palmeiras e quaresmeiras. Como atividade econômica é possível perceber, próximo às casas, os pastos. É possível constatar, também, o detalhamento do relevo com a serra do Cinquenta, além dos rios, lagos e cachoeiras. As casas, embora tenham um destaque menor, inclusive pelas cores, foram escolhidas de acordo com o núcleo de proximidade familiar, o que revela que, mesmo quando produzido coletivamente, os participantes desse grupo ainda não enxergam o território da comunidade como um todo, ampliando o seu espaço representado apenas para contemplar os espaços mais significativos para seus autores.

Figura 17: Mapa participativo da comunidade quilombola da Várzea Grande



Fonte: Grupo de estudantes de várias turmas residentes na Várzea Grande

Figura 18: Mapa da comunidade quilombola do Ribeirão do Meio



Fonte: Grupo de estudantes do 1º ano vespertino

Já o segundo mapa (figura 18), representa a comunidade quilombola do Ribeirão do Meio. Destaca-se nele a centralidade da água na região, com uma

representação da caixa d'água que apresenta grande proporcionalidade em relação aos demais elementos do desenho. Ademais, o rio ribeirão divide os dois lados da comunidade, que se distribuem paralelamente a ele e a estrada que liga o povoado à Inúbia e Catolés. Além disso, são ressaltadas as casas, igrejas e seus terreiros, onde normalmente são organizadas as festas na comunidade. Outros elementos também apresentados são o campo de futebol, o bar e algumas árvores que também foram detalhadas apresentando especificidades da flora local.

O terceiro mapa (figura 19), expressa uma grande diferença em relação aos dois primeiros, já que representa a dinâmica espacial da sede do distrito. Mais do que isso, a produção do grupo expressa o seu território como sendo, mais especificamente, o centro da sede do distrito. Nesta produção, destaca-se a relação social entre os membros do local, já que os estudantes conseguiram levantar o nome dos moradores de todas as casas do entorno. Além disso, a escola, a igreja matriz do distrito e o barracão da feira, que também são os principais espaços de socialização no local, expressam grande importância na representação espacial do grupo. Neste mapa, de maneira secundária, há também a dedicação em revelar algumas áreas preservadas, como o cruzeiro e as matas preservadas próximas ao riacho que sai do Capão de Inúbia.

Figura 19: Mapa participativo do centro do Distrito de Inúbia



Fonte: Grupo de estudantes do 3º ano matutino

Figura 20: Mapa participativo da comunidade dos Poções



Fonte: Grupo de estudantes de turmas distintas da Comunidade dos Poções

O quarto mapa analisado (Figura 20), retrata a comunidade dos Poções. Nessa produção é possível perceber um grande detalhamento no formato da Serra das Embaúbas e em suas rochas expostas. É notável o destaque dado à tambatinga, que é uma rocha utilizada na região para pintar as casas de branco. Além disso, percebe-se no mapa a preocupação em retratar o território da comunidade como um todo, já que estão expostas, além da maioria das casas e igrejas, os locais que possibilitam recursos à vida na comunidade, compreendendo o percurso do riacho desde a sua nascente e o lugar onde extraem a tambatinga, mesmo estando bastante distante das moradias.

O mapa da figura 21 ilustra a comunidade do Brejo dos Almeidas. Nele é possível perceber um excelente grau de detalhamento da vida no local com um grande destaque para a produção agropecuária, onde estão desenhadas plantações de café e laranja, além dos pastos para a criação de gado. Também percebe-se a preocupação em destacar a variedade da flora, como as palmeiras, das quais geralmente extraem o óleo de licuri ou babaçu, ipês e flamboyants, que colorem a beira das estradas e a entrada das casas na comunidade. Além disso, outro elemento central na vida das pessoas do povoado - e que ocupa essa posição no

mapa - é a água, representada por meio dos riachos, lagos e tanques. Como correção necessária para a linguagem deste mapa, os autores foram orientados a elaborar uma legenda para facilitar a visualização da riqueza de detalhes que compuseram essa produção.

Figura 21: Mapa coletivo da Comunidade do Brejo dos Almeidas



Fonte: Grupo de estudantes de distintas turmas da Comunidade do Brejo dos Almeidas

Finalmente, o último mapa, representado na figura 22, retrata a comunidade do Cipó e da Furna da Onça. Com uma excelente noção de perspectiva, o grupo construiu um mapa que foge das expressões mais comuns, ao conseguir traduzir a vida no local sem dar prioridade à localização dos objetos. Nele é possível perceber um destaque à praça central do povoado, cuja igreja exerce uma posição de poder na organização espacial, ordenando as construções de casas mais próximas, o que distingue o Cipó da disposição da maioria dos demais povoados rurais, que possuem uma ocupação dispersa. Já no entorno, é possível compreender a sinuosidade das estradas que percorrem os terrenos mais afastados da praça central, onde pode-se observar terrenos mais amplos, geralmente, ocupados por

pastos, que fazem da pecuária a principal atividade econômica da região. Apesar da belíssima produção, neste mapa também faltam legendas, que poderiam informar outras importantes construções que permeiam o local, como as casas de farinha e engenhos, o que seria resolvido caso houvesse mais tempo para realizar as correções necessárias.

Figura 22: Mapa participativo das Comunidades do Cipó e Furna da Onça



Fonte: Grupo de estudantes de turmas distintas das comunidades do Cipó e Furna da Onça

A produção coletiva de mapas no Colégio Estadual de Inúbia foi a culminância de um projeto que visava à valorização dos territórios locais a partir das perspectivas dos estudantes. Em relação aos primeiros mapas, produzidos individualmente, houve uma grande mudança nas escalas e nos detalhes representados. Com algumas exceções, foi nítido que os participantes tentaram retratar os territórios em sua totalidade, saindo de produções mais fragmentadas para territórios coletivos. Além disso, na maior parte dos casos, foram produzidos excelentes mapas, que conseguiram retratar um pouco da essência dos lugares. Isso deve-se, provavelmente, à compreensão de que esta seria a última etapa de um projeto todo dedicado aos seus lugares de pertencimento, o que trouxe um grau de capricho e empenho maior dos estudantes, nos quais seria possível selecionar muito mais

mapas para serem expostos e analisados nesta dissertação.

Com isso, pode-se dizer que o objetivo de instrumentalizar os estudantes para a reflexão coletiva sobre os seus territórios e incentivar a valorização de suas identidades teve bastante efetividade a partir da experiência de construção de suas próprias representações espaciais, que se deu após a trajetória de estudos voltada para as questões locais. Ainda assim, mesmo com a excelente produção dos participantes, seria possível que, em alguns mapas, houvesse um aprofundamento maior acerca de algumas particularidades da vida no local, como a descrição dos alimentos cultivados na agricultura, a fauna e elementos da cultura popular.

É importante ressaltar que o propósito dos mapas não era ter um grau de objetividade a ponto de ser utilizado para a demarcação territorial das comunidades representadas, mas possibilitar aos estudantes ter o conhecimento de que, caso fosse necessário, seria justamente um mapa produzido coletivamente que poderia ser utilizado como instrumento para exercer esta função. Dessa forma, os mapas, além de expressarem o que os estudantes julgavam como pertencentes aos seus grupos, permitia compreender as dinâmicas espaciais presentes em cada comunidade, revelando de forma artística, uma parte da essência de cada lugar.

Assim, pode-se considerar que, muito mais importante que a interpretação dos mapas, feita nesta dissertação, foi o processo de sua produção pelos estudantes e o significado que era gerado enquanto davam formas aos seus territórios. Isso foi bastante repercutido nos comentários dos participantes da pesquisa e será analisado mais adiante, a partir da autoavaliação que fizeram sobre o seu aprendizado no âmbito dessa proposta.

Dessa maneira, como finalização para a sequência didática foi proposto que no último dia de aula fossem reunidas as principais produções realizadas pelos estudantes e expostas nas salas da escola, conforme pode ser visualizado na figura 23. A exposição foi organizada de acordo com as comunidades.

Figura 23: Exposição das produções dos estudantes no último dia letivo de 2022



Fonte: Autoria própria, 2022

A culminância das atividades foi um momento fundamental para a sequência didática, pois foi o espaço utilizado para o compartilhamento e divulgação dos textos, fotos e mapas produzidos. A repercussão foi extremamente gratificante, porque muitos relataram não ter conhecimento sobre as comunidades de seus colegas e a exposição permitiu enxergar um pouco sobre os mais diversos territórios do extenso distrito, afinal, através das partes retratadas era possível compreender um pouco da essência que compunha a escola como um todo. Vale ressaltar que, além dos mapas, as fotografias produzidas pelos estudantes também foram uma importante linguagem na representação das comunidades locais, ganhando bastante destaque na percepção dos que participaram do momento de culminância.

Figura 24: Estudantes do período vespertino reunidos em no último dia de aula



Fonte: Autoria própria, 2022

5. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS DA CARTOGRAFIA SOCIAL E DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

De acordo com a metodologia proposta para o presente trabalho, guiada pelos pressupostos da pesquisa-ação, as ações práticas desenvolvidas coletivamente em um determinado ambiente de pesquisa, devem ser analisadas qualitativamente, em um processo no qual, segundo Tripp (2005), a cada ciclo, sua reflexão deve fornecer o ponto de partida para uma melhoria na etapa seguinte. Dessa forma, serão analisados de maneira crítica os principais pontos que puderam ser compreendidos através da sequência didática, que culminou na Cartografia Social, para que, a partir disso, novas propostas e formulações possam ser realizadas.

Assim, após a interpretação das diversas etapas concluídas, a principal ferramenta avaliativa do projeto constituiu-se em uma auto-avaliação, produzida pelos estudantes, na qual puderam expressar tanto uma análise sobre a sua participação e aprendizado na pesquisa, quanto uma avaliação sobre a proposta executada, trazendo reflexões sobre os pontos de maior significação para os participantes. Para tal, foram realizadas algumas questões que serão analisadas nessa etapa:

Questão 1- Quais foram os aprendizados mais significativos que vocês desenvolveram durante as aulas de geografia e meio ambiente? Justifique a sua resposta.

Respostas dos estudantes:

Aprendi muito sobre comunidades tradicionais e seus direitos, leis que favorecem seu reconhecimento e território. (Estudante do 2º ano vespertino)

Todos foram significativos e de suma importância, mas sobre as comunidades tradicionais teve um peso maior, principalmente para aqueles que realizaram a prova do ENEM. Além de ser necessário conhecer sobre a minha comunidade e as de regiões vizinhas. (Estudante do 2º ano vespertino)

Aprendemos como funcionam os mapas, as escalas maiores e menores, aprendemos como fazer um, por mais que não tenha sido tão bom, mas serviu de aprendizado. (Estudante do 2º ano vespertino)

Conhecemos a cultura e a identidade local. As aulas tiveram um foco no estudo das comunidades tradicionais, bem como no direito ao território. (Estudante do 2º ano matutino)

Sobre as comunidades de Inúbia, pois aprofundamos nosso conhecimento. (Estudante do 2º ano matutino)

Aprendemos sobre as nossas comunidades e isso foi muito importante, saber coisas do lugar que viemos. (Estudante do 1º ano vespertino)

Nós aprendemos que temos que ter os nossos direitos e lutar por eles. Agora sabemos defender nossa comunidade. (Estudante do 1º ano matutino)

Sobre a importância dos povos e suas tradições. A história da minha comunidade. (Estudante do 1º ano vespertino)

Os aprendizados mais significativos foram aprender sobre nossas próprias comunidades, priorizando nossos próprios lugares. Embelezando e mostrando lugares que sempre estiveram ali, mas nunca tínhamos prestado atenção. Uma coisa importante também foi o aprendizado de leis e como defender nossas comunidades. (Estudante do 1º ano matutino)

A partir das respostas dos estudantes, foi possível perceber uma grande significação para o aprendizado acerca das comunidades tradicionais, que foi o ponto mais citado na autoavaliação. Favorável a essa escolha, foi a temática da redação do ENEM no ano de 2022 “*Desafios para a valorização de comunidades e povos tradicionais no Brasil*”, sendo que muitos dos que fizeram a prova conseguiram uma excelente pontuação, alguns passando dos 900 pontos e destacando que as aulas foram fundamentais para isso. Ademais, pelo fato de muitas comunidades já serem autoidentificadas tradicionais no distrito e outras com a possibilidade de passarem pelo reconhecimento, o tema despertou grande interesse nos estudantes, mesmo daqueles não pretendiam realizar o ENEM, já que com esse conhecimento era possível garantir direitos, reconhecendo a sua cultura e repensando os territórios. Vale ressaltar que, durante as atividades, muitos estudantes cogitaram a possibilidade de morarem em comunidades tradicionais e questionaram o que precisariam fazer para a autoidentificação de seus povoados.

Outro tema bastante destacado pelos estudantes foi o fato de terem estudado as próprias comunidades e terem conhecido também a dos colegas, valorizando a história e cultura da região e resignificando os olhares acerca dos seus territórios. Além disso, também foi muito lembrado pelos estudantes a importância dos conhecimentos legais adquiridos, que possibilitaram uma compreensão maior de como defender as comunidades.

Questão 2: Pensando no lugar em que vocês vivem e no estudo que fizeram sobre ele, considerando as entrevistas que fizeram e o estudo sobre a história, a possibilidade de retomada de territórios e o modo de vida, quais foram os principais aprendizados que vocês desenvolveram?

Respostas dos estudantes:

Que nós temos direitos e também temos que reconhecer que nossa opinião tem que ser ouvida. Tem muitas histórias sobre nossa região que temos que nos reconhecer e ter orgulho quando falamos sobre o nosso lugar. (Estudante do 1º ano matutino)

Descobrimos histórias que não sabíamos, através das entrevistas e que nossa comunidade pode ser tradicional. (Estudante do 1º ano matutino)

Com as entrevistas conheci mais sobre a história e o modo de vida da comunidade no passado. (Estudante do 2º ano vespertino)

Antes a região era de fundo de pasto, a comunidade foi muito explorada, de diferentes formas, uma delas a grilagem. Apesar da exploração e da perda de parte da sua cultura, parte dela ainda está conservada. (Estudante do 2º ano matutino)

É possível analisar, a partir das respostas produzidas, que a realização das entrevistas históricas foi um importante elemento de aprendizagem durante a sequência didática, sendo fundamental na identificação de um sentido de pertencimento e orgulho dos estudantes em relação aos lugares em que vivem. Além disso, em alguns casos, claramente houve um entendimento acerca das relações de poder que expropriaram as comunidades locais. Já em relação à possibilidade de re-territorialização foi possível notar, tanto pelos mapas finais, quanto pela resposta nessa atividade, que essa ainda não é uma temática central na compreensão dos estudantes. Apenas quando perguntados diretamente sobre o assunto, emitem um posicionamento mais claro, deixando essa questão para um aprofundamento nas sequências didáticas que serão realizadas nos próximos anos.

Questão 3 - Vocês acreditam que as aulas ajudaram a produzir um conhecimento que auxilie na defesa da comunidade de vocês (caso seja vontade da população local), no caso da chegada de um grande empreendimento que possa modificar a vida no local? De que maneira a sequência de aulas pôde ajudar? Qual seria a estratégia utilizada por vocês para defender a sua comunidade (caso fosse a vontade da população local)?

Respostas dos estudantes:

As aulas tiveram um papel fundamental para que o direito de defender o território e a cultura das comunidades fosse discutido. Foi possível conhecer quais os melhores métodos para defender um lugar. Usaria como principal argumento a preservação do meio ambiente e da biodiversidade local, por meio dos órgãos competentes, de maneira que impossibilitaria atividades danosas da empresa. (Estudante do 2º ano matutino)

Sim, as sequências de aulas mostraram que conseguindo provar que a comunidade está há muito tempo naquela localidade e utilizando as principais leis, é possível proteger a área das grandes empresas que vierem a invadir. É possível também utilizar leis de proteção ambiental. (Estudante do 2º ano vespertino)

Sim, auxiliou muito no nosso aprendizado. Podemos ir atrás de leis que defendem nossa

comunidade, como por exemplo, a lei da água e a lei das comunidades tradicionais, dentre outras. (Estudante do 1º ano vespertino)

Sim, o aprendizado sobre as comunidades tradicionais. Por ser tradicional é mais complicado que um empreendimento possa comprometer o local. Usar as leis ambientais, ir ao ministério público, comunicar a comunidade e toda população local, para defender a comunidade. (Estudante do 1º ano vespertino)

Sim, na chegada de um grande empreendimento na comunidade, se a comunidade ou a maioria dela não aceitar, existem leis que apoiam nisso, porque é o direito da comunidade decidir o que fazer no local. (Estudante do 1º ano matutino)

Através das respostas, é possível perceber que, quando comparadas com as respostas das atividades diagnósticas, houve um bom aprofundamento no conhecimento de leis que podem ser utilizadas como ferramentas para a defesa das comunidades. Apesar disso, não foram todos os estudantes que atingiram esse nível, sendo um tipo de conhecimento novo e pouco explorado na formação de base na educação brasileira. Porém, mesmo dentre estes que não conseguiram obter um grande nível de aprofundamento, houve a demonstração de que, caso desejassem defender as suas comunidades, seria possível criar uma mobilização e exigir os seus direitos, ainda que não soubessem exatamente especificar quais conjuntos de leis poderiam utilizar.

Questão 4 - Vocês gostaram de produzir um mapeamento da sua comunidade? Quais foram os aprendizados que vocês tiraram dessa produção? De que forma, você acredita que fazer mapas pode ajudar a sua comunidade?

Respostas dos estudantes:

Gostamos, aprendemos a desenhar mais detalhado e a ter uma noção de como fica a comunidade no mapa. Fazer mapas pode ajudar a comprovar que você mora ali e ajuda a defender contra o roubo de terras. Com o mapa pode ser provado que as terras são suas e não deles. (Estudante do 1º ano vespertino)

Sim, aprendemos mais sobre escala e elementos geográficos. Fazer mapas realmente mostra que os territórios das comunidades são nossos. (Estudante do 1º ano vespertino)

Sim, as produções proporcionaram uma melhor noção de escala, além de aumentar o conhecimento acerca da geografia local e os usos da terra nas comunidades, o que favorece o reconhecimento do território tradicional. (Estudante do 2º ano matutino)

Para ajudar a conhecer melhor a sua comunidade e o que pode mudar nela. E sim, gostamos muito de produzi-los. Também ajuda a demarcar, porque com o mapa eles não podem chegar na comunidade e tomar as terras. (Estudante de 2º ano vespertino)

Gostamos bastante, vimos lugares incríveis que desenhemos, e isso também foi muito importante, porque aprendemos muitas coisas sobre nossa comunidade. Eu acredito que o mapa influenciou

muito o querermos conviver em nossas comunidades pois percebemos o quanto cada uma é linda.
(Estudante do 2º ano vespertino)

Não, porque eu já sei o que tem na minha comunidade, porque ela é pequena e a maioria das pessoas de outras cidades já conhecem também. (Estudante do 1º ano matutino)

A última pergunta sobre a avaliação do projeto, questionava mais especificamente sobre a atividade da produção dos mapas. Com isso, pôde-se analisar que a maioria dos estudantes gostou de construir a cartografia social de suas comunidades, compreendendo as funções que ela pode cumprir na defesa de seus territórios. Além disso, também foi bastante citado o aprendizado de noções básicas de cartografia, que eram fundamentais para a produção dos mapas, e nos faz refletir sobre a importância de trabalhar competências e habilidades do Ensino Médio, aplicadas em objetos do cotidiano e da vivência dos estudantes. De forma geral, foi extremamente relevante para essa pesquisa, enxergar a importância que essa produção proporcionou para alguns participantes, que mostraram uma resignificação na maneira de olhar para as suas próprias comunidades e compreender os seus territórios.

Dessa maneira, pode-se dizer, a partir dos relatos dos estudantes sobre a sequência didática e das análises realizadas durante todo o seu percurso, que a pesquisa foi bastante exitosa em seus objetivos, já que a experiência da construção do mapeamento das comunidades locais permitiu que grande parte dos estudantes conhecesse melhor os seus territórios e compreendesse a importância da defesa dos mesmos, trazendo ao menos, a perspectiva de que era possível enfrentar os grandes empreendimentos que ameaçam chegar à região, estando mais maduros para tomarem decisões que podem permear o seu futuro.

Ainda assim, é válido lembrar que muito do que foi construído coletivamente durante as aulas só poderá ser avaliado de maneira mais consistente, a partir de uma percepção concebida a médio e longo prazo, de maneira que as ideias aqui compartilhadas tenham sido transpostas para fora do ambiente escolar, possibilitando também, que a formação tenha alavancado a formação de jovens líderes em suas comunidades. Dessa maneira, as novas etapas da presente pesquisa, que não se encerra diante desta conclusão, devem estar voltadas para garantir que a temática e os conhecimentos por ela trabalhados sejam

aprofundados, de modo que essa ação não seja pontual e caia no esquecimento dos participantes envolvidos.

Enfim, pode-se afirmar que o método de trabalho em sala de aula, baseado nos pressupostos freireanos de educação, pautados pela escuta e pela troca de saberes, proporcionou um imenso aprendizado, não somente para os estudantes, que ao pesquisarem suas próprias comunidades aumentaram a sua maturidade científica, mas também para o professor, que pôde conhecer muito mais sobre os territórios do local onde trabalha e, com isso, aperfeiçoar a sua prática e refletir sobre novos temas geradores que podem ampliar a interação entre educadores e educandos e atingir novos patamares de aprofundamento nos objetivos propostos por esta pesquisa.

É válido lembrar, que a metodologia da Cartografia Social proporcionou, também, um auxílio na escrita do Projeto Político Pedagógico da escola, ainda que esse não fosse um objetivo programado para a pesquisa. Levantando a possibilidade de que o método possa vir a ser utilizado também como instrumento no planejamento de políticas públicas, principalmente no âmbito educativo, devido à sua característica participativa e dialógica que permite um aprofundamento do conhecimento territorial dos locais onde se aplicariam as pesquisas.

5.1 Avaliação do processo de planejamento e execução da sequência didática

Além de uma reflexão acerca dos resultados previstos em relação à aprendizagem dos estudantes, é de suma importância avaliar a execução e o planejamento que permearam a sequência didática produzida nesta pesquisa.

Dessa maneira, o primeiro ponto a ser ressaltado foi a antecipação do final das atividades letivas no ano de 2022, devido ao corte do fornecimento do transporte para as comunidades da zona rural. Tal fato acarretou uma mudança de planos em relação à produção dos mapas finais e impossibilitou que fosse feita uma correção da cartografia social elaborada pelos estudantes antes de sua apresentação. De

certo modo, a dedicação deles e o empenho em entregar excelentes produções, acabou minimizando este fato.

Outra alteração no planejamento inicial que necessitou ser realizada devido ao tempo disponível, foi a abordagem dos temas das etapas “*Discutindo ferramentas legais de defesa territorial*” e “*Conflitos Socioambientais na região e suas diferentes escalas espaciais e temporais*”, cuja intervenção acabou tendo um formato um pouco mais expositivo em relação às demais aulas já que, dessa forma, seria mais fácil acelerar os conteúdos previstos na proposta sem que comprometesse o tempo para executar as fases seguintes do planejamento.

Dessa maneira, no ano de 2023, com a entrada de novas turmas no primeiro ano, a sequência didática da Cartografia Social foi retomada, porém com algumas adaptações em relação a sua primeira versão. Assim, de modo a aprofundar as etapas que necessitaram ser encurtadas no planejamento de 2022, as aulas foram reformuladas, conseguindo novos documentos para serem analisados, encurtando mais ainda a quantidade de momentos expositivos. Além disso, foram propostas mais atividades artísticas, como a produção de maquetes sobre o modo de vida de diferentes tipos de comunidades tradicionais e a criação de um mapa colaborativo em rede, elaborado no *Google Earth*, onde os estudantes puderam se apropriar dos temas, conteúdos e habilidades previstas, sem que houvesse tanta pressão por prazos ou pela entrega de resultados, como no caso da produção de uma pesquisa de mestrado. Nesta reformulação, que está sendo executada desde o final de 2023, a sequência didática foi expandida para a duração de 9 meses, culminando na produção dos mapas finais apenas no fechamento da primeira unidade (trimestre) letiva deste ano, 2024.

Dessa maneira, planeja-se que a Cartografia Social dos estudantes de Inúbia seja a cada ano reeditada, com a renovação das turmas na escola, de forma que a cada nova execução, seja realizada uma análise da prática, buscando aprimorar o que foi feito e criar novas possibilidades de interação que possam auxiliar na produção dos conhecimentos previstos para o aprendizado dos estudantes na etapa do Ensino Médio, reforçando a valorização dos territórios de Inúbia e fortalecendo o sentido de pertencimento em relação ao local.

6. PRODUTOS DA PESQUISA

Foram propostos três principais produtos finais em decorrência da sequência didática no Colégio Estadual de Inúbia:

a) Em primeiro lugar, todo o desenvolvimento das atividades em sala de aula culminou na produção dos mapas comunitários da região, que expressavam os territórios e as territorialidades dos estudantes, e que representavam uma forma artística de expressar e espacializar as suas relações com o meio.

b) O segundo produto foi a exposição temática para a comunidade escolar, no último dia letivo de 2022, das produções cartográficas e fotográficas (retratando as paisagens), que representavam as comunidades em que os estudantes vivem.

c) O terceiro produto foi a elaboração de um *ebook*, contendo as atividades produzidas durante a sequência didática, para que possam ser replicadas também em outros contextos, e que contou, além disso, com a exposição de diversos trabalhos produzidos pelos estudantes, de maneira que eles possam ter acesso posterior àquilo que produziram.

Link para acesso do *ebook*:

<https://drive.google.com/file/d/1ESNCHLPscetVTFPoDBIR4VS6s5KPURsL/view?usp=sharing>

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise de toda a sequência didática orientada pelos pressupostos da Cartografia Social e o retorno proporcionado pelos participantes, é possível apontar que os objetivos propostos por esta pesquisa foram bastante exitosos. A construção de mapas participativos proporcionou aos estudantes um estudo minucioso sobre os seus territórios, aumentando o conhecimento que possuíam sobre as suas comunidades, tanto do ponto de vista histórico quanto cultural, permitindo para a maioria dos participantes, uma valorização do ponto de vista afetivo sobre as suas identidades e territorialidades.

Ademais, a compreensão dos estudantes sobre os impactos proporcionados por grandes empreendimentos foi bastante satisfatória, chegando de maneira bastante homogênea entre os participantes. Ainda assim, mesmo ao considerar a minoria de jovens que são favoráveis à chegada dessas empresas, alegando a possibilidade da geração de empregos no local, após a sequência didática, construíram uma ponderação mais crítica, que permite-os tomarem decisões mais maduras em relação ao futuro de suas comunidades e refletirem sobre a possibilidade de outras alternativas mais sustentáveis do ponto de vista ambiental e distributivas do ponto de vista social, como no caso da agricultura familiar.

Ao mesmo tempo, dentre todos os estudantes, houve a compreensão de que, caso entendessem necessário, poderiam recorrer a diversos mecanismos para defenderem as suas comunidades. Em alguns casos, houve uma assimilação bastante aprofundada de diversos conjuntos de leis que poderiam exercer essa função de defesa, além de conseguirem refletir sobre estratégias de mobilização e a quais órgãos recorrer no caso de surgirem conflitos socioambientais. Já nos casos onde o conhecimento dessas funções não se deu de maneira tão aprofundada, foi perceptível a importância do trabalho no sentido da ampliação da afetividade acerca de suas comunidades e a compreensão da possibilidade de lutar para defendê-las, ainda que não soubessem especificamente a quais mecanismos recorrer. Desse modo, é possível refletir a relevância de que na escola sejam trabalhados os conhecimentos legais, paralelamente aos conteúdos, competências e habilidades previstos para o Ensino Médio, de maneira que os jovens sejam empoderados e

possam ampliar a sua participação cidadã, por serem mais conhecedores de seus direitos e deveres.

Além disso, ainda do ponto de vista do fortalecimento da participação dos estudantes acerca de seus direitos, a construção dos mapas foi essencial para que os estudantes compreendessem os seus territórios a partir da perspectiva de que a cartografia é um instrumento de poder, com autoridade documental (Acselrad e Coli, 2008), e que pode ser peça fundamental no contexto estudado, onde há uma grande diversidade de comunidades tradicionais já autoidentificadas, porém não demarcadas, além de muitas outras comunidades que podem vir a se autoidentificar e delimitar os seus territórios, caso construam essa reivindicação. Nesse sentido, houve um número expressivo de estudantes que conceberam que as suas comunidades poderiam ser autoidentificadas como tradicionais, questionando quais seriam os mecanismos que poderiam ser utilizados para tal.

Outro ponto importante refletido na sequência didática, foi a compreensão acerca da expropriação de terras ocorrido na região a partir da lei dos 4 fios, nos anos 1980, onde apesar de a maioria dos estudantes não considerarem a possibilidade de re-territorialização, compreenderam historicamente como se deu esse processo, proporcionando a consideração trazida por Paulo Freire (1981) de que a etapa de reflexão sobre a sua condição histórica é fundamental para que possam ser construídas ações para a sua superação.

Dessa maneira, é possível perceber que este trabalho, que foi voltado para a percepção dos estudantes acerca de sua situação histórica e a compreensão de seus territórios e territorialidades, conseguiu atingir os objetivos que podem ser analisados em um primeiro momento. No entanto, é importante que a consolidação desses conhecimentos sejam transformados em ação, tornando-se *práxis* (Freire, 1987), algo que somente poderá ser percebido a médio e longo prazo, caso as ameaças que circundam o local sejam de fato efetivadas. Nesse caso, espera-se que os estudantes possam ser protagonistas, tornando-se lideranças locais e tenham capacidade para compreender de maneira ampla a problemática estudada.

Espera-se também, que para que os conhecimentos sejam consolidados, haja a continuidade do trabalho proposto com novas turmas e que ele seja reformulado a cada intervenção, de forma a que a prática possa ser aprimorada, não se tratando

de uma ação pontual, mas de um trabalho permanente de valorização das comunidades de Inúbia.

Ademais, para além dos aprendizados proporcionados aos estudantes, que puderam refletir sobre as suas realidades, transformando os conteúdos escolares em algo que pode ser efetivado na prática, é importantíssimo ressaltar, que em um ensino onde é respeitada a troca de conhecimentos e não a sua imposição, o docente/pesquisador é também recompensado com um grande aprendizado proveniente do conhecimento de mundo compartilhado por seus discentes.

REFERÊNCIAS:

- ACSELRAD, H. **As práticas espaciais e o campo dos conflitos ambientais.** In: ACSELRAD, H. (Org.). Conflitos Ambientais no Brasil. Rio de Janeiro: Relume - Dumará: Fundação Heinrich Böll. 2004.
- ACSELRAD, H.; COLI, L. R. **Disputas territoriais e disputas cartográficas.** In: ACSELRAD et al. (org.) Cartografias sociais e território. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2008.
- ACSELRAD, H., MELLO, C., BEZERRA, G.N. **O que é justiça Ambiental?** Rio de Janeiro: Garamond. 2009.
- ACSELRAD, Henri. **Mapeamentos, identidades e territórios.** In: ACSELRAD et al. (org.) Cartografia social e dinâmicas territoriais: Marcos para o debate. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2010
- ACSELRAD, Henri. (org.) [et al.] **Cartografia social, terra e território.** Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2013.
- ACSELRAD, H.; VIÉGAS, R.N. **Cartografias sociais e território: Um diálogo latino-americano.** In: ACSELRAD et al. (org.) Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2013.
- ALCÂNTARA, Denilson M. **Fundo de Pasto na Bahia: Uma história de Resistência.** VII Semana de Mobilização Científica, Universidade Católica de Salvador, Salvador, 2004.
- ALCÂNTARA; GERMANI, G. I. **Fundo de Pasto: Um conceito em movimento.** Anais do VIII encontro nacional da ANPEGE, Espaço e tempo: Complexidade e desafios do pensar e do fazer geográfico, Curitiba, Setembro/Outubro de 2009
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Carajás: A Guerra dos Mapas,** Belém: Falangola, 1993.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **A escola do campo e a pesquisa do campo: metas.** In: MOLINA et al. (org.) Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- BAHIA. Ministério Público. **Ação Civil Pública nº 152.9.213872/2020.** Piatã, 4. dez. 2020. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/area/cecom/acao_piata.pdf. Acesso em 05. fev. 2024.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo.** Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Lei nº 9.433 de 08 de janeiro de 1997. **Institui a Política Nacional de Recursos Hídricos, cria o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos**, regulamenta o inciso XIX do art. 21 da Constituição Federal, e altera o art. 1º da Lei nº 8.001, de 13 de março de 1990, que modificou a Lei nº 7.990, de 28 de dezembro de 1989.

BRASIL. Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000. **Regulamenta o art. 225, § 1o, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal. Institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação - SNUC e a Resolução n. 230/2021 - CNMP**. Disponível em:
http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%209.985-2000?OpenDocument. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 6.040/2007, de 07 de fevereiro de 2007. **Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 8 fev. 2007.

BRASIL. Lei nº 5.051, de 05 de abril de 2004. **Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 20 abr. 2004.

BATISTA, O. A.; EUCLIDES, M. S. **Os sujeitos da Educação do Campo e a questão do (re)conhecimento**. In: SILVA, Alexandre Leite dos Santos et al. (Orgs.). Educação do Campo: sujeitos, saberes e reflexões. Picos, 2020.

CRAMPTON, J.W.; KRYGIER, J. **Uma introdução à cartografia crítica**. In: ACSELRAD et al. (org.) Cartografias sociais e território. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2008.

CRUZ, Myrt Thânia de Souza. **A Chapada Diamantina e a convivência com o Semi-Árido: Ameaça de desarticulação e dissolução de comunidades locais**. 2006. 190f. Tese (doutorado em ciências sociais) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

DIEGUES, Antonio Carlos. **O mito moderno da natureza intocada**, São Paulo: HUCITEC Ltda, 1996.

DIEGUES, A.C. et al. (org.). **Os saberes tradicionais e a biodiversidade no Brasil**. São Paulo: Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal; COBIO - Coordenadoria da Biodiversidade; NUPAUB - Núcleo de Pesquisas Sobre Populações Humanas e Áreas Úmidas Brasileiras; Universidade de São Paulo, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da pesquisa em educação do campo**. In: MOLINA et al. (org.) Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERREIRA, Denilson da Silva. **Território, Territorialidade e seus múltiplos enfoques na ciência geográfica**. Revista de Geografia Agrária, v.9, n.17, p.111-135, abr., 2014.

FERREIRA, Joelson; FELÍCIO, Erasto. **Por Terra e Território: Caminhos da revolução dos povos do Brasil**, Arataca: Teia dos Povos, 2021.

FERREIRA, Jurandyr Pires (org.). **Enciclopédia dos municípios brasileiros**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1959. 436 p. v. 21: Bahia: M-Z. R-enc/FERe/1959/v.2. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=227295&view=detalhe>. Acesso 07 maio de 2024

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 25^a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**, 5^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FUNCH, Roy. **Um guia para o visitante da Chapada Diamantina: O circuito do diamante**. Coleção Apoio, nº 15. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, 1997.

GARCEZ, Angelina Nobre Rolin. **Fundo de pasto: um projeto de vida sertanejo**. Salvador: INTERBA/SEPLANTEC/CAR, 1987.

GLASS, Verena (org.) [et al.]; **Protocolos de consulta prévia e o direito à livre determinação**. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, CEPEDIS, 2019.

GOMES, Marquiana de F. Vilas Boas. **Cartografia social e geografia escolar: aproximações e possibilidades**. Revista Brasileira de Educação em Geografia Campinas, v. 7, n. 13, p. 97-110, jan./jun., 2017.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. Da geografia às geografias: Um mundo em Busca de Novas Territorialidades. In: **Cuadernos de Trabajo nº10** . Instituto de investigaciones histórico-sociales. Universidad Veracruzana, Xalapa, 2002.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Chico Mendes, um ecossocialista**. CLACSO Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales, Observatorio Social de América Latina, Buenos Aires, año 10, n. 25, p.151-154, 2009.

GORAYEB, A; MEIRELES, A. J. A; SILVA, E. V. **Cartografia social e cidadania: experiências do mapeamento participativo dos territórios de comunidades urbanas e tradicionais**. Editora: Expressão gráfica, 2015 196p.

HAESBAERT, Rogério; **Viver no Limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de insegurança e contenção**, 1^a.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**, 1^a.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação nacional Por Uma Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4. 2002.

LACOSTE, Yves. **A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra.** (1ª edição original francesa de 1976). 19ª edição, 2ª reimpressão. (Tradução de Maria Cecília França; apresentação de José William Vesentini). Campinas: Papirus, 2013.

LEFF, Henrique. **Complexidade, Interdisciplinaridade e Saber Ambiental.** In: PHILIPPI Jr. A. et al. (Org). Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais. São Paulo: Signus Editora, 2000.

LIMA, Marcos V. da Costa; COSTA, Solange M. Gayoso. **Cartografia Social das crianças e adolescentes ribeirinhas/quilombolas da Amazônia.** Revista Geografares, nº12, p76-113, Julho, 2012.

MASCARELLO, M.A.; SANTOS, C.F.; BARBOSA, A.L.O. **Mapas...Por quê? Por quem? Para quem?.** Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais, Recife, v.7, n.1, p.126-141, 2018.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MUNARIM, Antônio. **Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo.** In: MOLINA et al. (org.) Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

NASCIMENTO, Maria Medrado. **Conflitos Socioambientais em áreas de preservação: O caso das comunidades tradicionais do Parque Nacional da Chapada Diamantina.** Tempos históricos, v.23, p. 299-327, 1º semestre, 2019.

NASCIMENTO, Idilmar França. **E Viva Santo Reis: um estudo sobre manifestações culturais em Piatã/Abaíra, Chapada Diamantina, Bahia.** (Dissertação de Mestrado: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas UFBA, 2009).

NETO, F.O.L.; SILVA, E.V.; COSTA, N.O. **Cartografia Social Instrumento de construção do conhecimento territorial: Reflexões e proposições acerca dos procedimentos metodológicos do mapeamento participativo.** Revista da Casa da Geografia de Sobral, Sobral/CE, v. 18, n. 2, p. 56-70, Set. 2016.

OLIVEIRA, A. I. L. **Mapeamento participativo: (Des)Construir para (trans)formar.** Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 2021.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder.** São Paulo: ed. Ática, 1993.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Por uma abordagem territorial.** In: _____; SPOSITO, Eliseu Savério.(Org.) Território e Territorialidades: teorias, processos e conflitos. 1ª ed. São Paulo; Expressão Popular, 2009. p. 73-94.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço – técnica e tempo / razão e emoção.** São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton et al. **Território e sociedade: entrevista com Milton Santos.** São Paulo : Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

SASSEN, Saskia. 2016. **Expulsões: brutalidade e complexidade na economia global**. 1.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.

SHIRIASHI, J. (org.) **Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil**, Documento de bolso PNCSA, n.1, Manaus, 2007.

SILVA, Maria do Socorro. **Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo**. In: MOLINA et al. (org.) Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SILVA, Alexandre L. dos Santos (org.) [et al.] **Educação do campo: sujeitos, saberes e reflexões**. Picos: Editora da Universidade Federal do Piauí, 2020.

SOUZA, M. **O território: Sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento**. In: Castro, I. et al. (orgs.) Geografia: Conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo, SP: Cortez, autores associados, 1986.

TOLEDO, R.F.; JACOBI, P. R. **Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimento e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas**. Revista Educação e Sociedade. Campinas/ SP, vol. 34, n. 122, p. 155-173, jan./mar., 2013.

TORRES, Paulo Rosa. **Terra e territorialidade das áreas de fundos de pastos no semi-árido baiano**. Dissertação (Mestrado em Planejamento territorial e desenvolvimento social), Universidade Católica de Salvador, 2010.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Pesquisa em educação ambiental**. Pesquisa em educação ambiental, v.3, n.1, p. 155-169, 2008.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

APÊNDICE A - ORGANIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA - CARTOGRAFIA SOCIAL

Organização da Sequência Didática - Cartografia Social			
Etapas da Sequência didática	Temáticas desenvolvidas	Objetivos	Aulas
Etapas da Sequência didática Etapas diagnóstica e de sensibilização	Conflitos Socioambientais e Comunidades Tradicionais	Através da exibição do filme “A última floresta”, sensibilizar os estudantes para a problemática socioambiental e diagnosticar os conhecimentos sobre o tema e sobre o conceito de comunidades tradicionais	Aulas 1 e 2: Exibição do filme “A Última Floresta”
			Aulas 3 e 4: Roda de conversa, resolução de questões interpretativas sobre o filme.
	Construção do Censo Escolar	Organizar o projeto, quantificando o número de estudantes e sua distribuição por comunidade e ampliar o conhecimento acerca da cultura local e das possibilidades de elementos a serem retratados nos mapas.	Aula 5: Sensibilização para a problemática relacionando o filme da atividade anterior com a apresentação da música “Saga da Amazônia” de Vital Farias
			Aula 6: Apresentação da proposta e objetivos do censo escolar
	Trabalhando a Cartografia a partir de Mapas Mentais	Identificar o conhecimento as representações simbólicas que os estudantes possuem acerca de seus territórios, além de identificar os seus conhecimentos cartográficos	Aula 7: Produção de mapas mentais individuais acerca da perspectiva individual dos estudantes sobre os seus territórios
Defesa territorial, leis ambientais e capacidade de mobilização dos estudantes	Diagnosticar o conhecimento que os estudantes possuem sobre defesa territorial no caso de conflitos socioambientais	Aula 8: Apresentação de uma situação problema em que os estudantes, em grupos, deveriam apresentar estratégias para a defesa de seus territórios	
		Aula 9: Compartilhamento das atividades e reflexões sobre a etapa diagnóstica	
			Aula 10: Apresentação do questionário sobre a história de Inúbia e conversa com os

Conhecendo as territorialidades de Inúbia	Pesquisando a história das comunidades de Inúbia	<p>Relacionar a importância do conhecimento histórico da região com a sua territorialidade;</p> <p>Construir uma proximidade dos estudantes com a pesquisa, através da aplicação de uma entrevista semi-estruturada;</p> <p>Compreender a importância do conhecimento histórico para a defesa territorial;</p>	<p>estudantes sobre as técnicas de realização de entrevista semi-estruturada</p> <p>Aulas 11, 12: Exibição do filme: "Narradores de Javé";</p> <p>Aula 13: Resolução em grupo de questões sobre o filme "Narradores de Javé"</p> <p>Aula 14: Roda de Conversa relacionando o filme "Narradores de Javé" com os procedimentos para a realização da entrevista histórica</p> <p>Aulas 15 e 16: Rodas de conversa com o compartilhamento dos resultados obtidos nas entrevistas sobre a história das comunidades</p>
	Comunidades Tradicionais e suas relações com as Comunidades de Inúbia	<p>Compreender o conceito de Comunidades Tradicionais que podem ser essenciais no processo de defesa territorial;</p> <p>Refletir sobre o modo de vida nas comunidades locais de modo a que possam refletir sobre a possibilidade das suas comunidades serem</p>	<p>Aula 17: Proposição de uma pergunta sobre o que são Comunidades Tradicionais e posterior comparação com das suas definições com os conceitos definidos no decreto nº 6040 de 2007 que Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.</p> <p>Aula 18: Realização de questões interpretativas sobre o texto "Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil: Declarações, Convenções Internacionais e Dispositivos Jurídicos definidores de uma Política Nacional" Organizado por Joaquim Shiraishi</p>

		<p>tradicionais;</p> <p>Valorizar a cultura e a identidade local;</p>	<p>Aula 19: Pesquisa e compartilhamento sobre os diferentes tipos de Comunidades Tradicionais</p> <p>Aula 20: Oficina de fotografia com o convidado Rodrigo Fiuza Wanderley. Proposição de que os estudantes fotografem a paisagem e a cultura de suas comunidades.</p> <p>Aulas 21 e 22: Exibição do documentário "Sistema Agrícola Quilombola" e comparação interativa da cultura agrícola da região do Vale do Ribeira com a local.</p> <p>Aulas 23 e 24: Exibição de reportagem do Globo Rural sobre conflitos socioambientais em comunidades de Fundos e Fechos de Pasto e desenvolvimento de questões em grupo sobre a problemática.</p> <p>Aulas 24 e 25: Leitura de texto "Fundos e Fechos de Pasto - Um conceito em movimento" de Denilson Moreira de Alcântara e Guiomar Inez Germani e leitura da entrevista realizada por Kau Dourado com o líder quilombola da região Seu João. Realização de questões em grupo que permitem localizar as relações entre o território e esse tipo de comunidade.</p> <p>Aula 26: Produção de texto: "Apresentando a sua comunidade"</p>
	<p>História da concentração da terra no Brasil</p>	<p>Discutir, de maneira breve e participativa, os principais</p>	<p>Aulas 27 e 28: Exposição de relações históricas com imagens</p>

<p>Conflitos socioambientais e suas diferentes escalas espaciais e temporais</p>		<p>fatores históricos que levaram aos conflitos por terra no Brasil e como esse processo está associado à região.</p>	<p>sobre os conflitos por terra no Brasil e na região. Questões para serem debatidas em grupo sobre a problemática.</p>	
	<p>Os conflitos na região e a sua relação com a divisão internacional do trabalho na globalização</p>	<p>Refletir as possíveis consequências acerca da chegada de grandes empreendimentos na região;</p> <p>Compreender a relação dos empreendimentos da região com a posição do Brasil na Divisão Internacional do Trabalho e as suas consequências na economia global e local.</p>	<p>Aulas 29 e 30: Exibição de documentários e reportagens sobre as ações do agronegócio, da mineração e das usinas eólicas em comunidades próximas ou em contextos parecidos com os que podem ser encontrados na região.</p>	<p>Aula 31: Exposição com os principais produtos exportados e importados pelo Brasil, criando uma relação para compreender a posição do país no comércio global.</p>
			<p>Aula 32: Produção de texto relacionando a estrutura econômica brasileira desde os tempos coloniais com a concentração de terra e os conflitos socioambientais atuais.</p>	
	<p>Discutindo ferramentas legais de defesa territorial</p>	<p>Compreendendo o Sistema Nacional de Unidades de Conservação</p>	<p>Conhecer os conceitos que permeiam o Sistema Nacional de Unidades de Conservação</p> <p>Refletir sobre a possibilidade da criação de Unidades de Conservação nos territórios locais</p>	<p>Aulas 33, 34 e 35: Exibição do documentário “Reservas extrativistas - O legado de Chico Mendes”; Atividade com a proposição dos estudantes para a proteção de áreas na região que não estejam sob a tutela do SNUC; Compartilhamento das produções e explicação acerca dos modelos de preservação propostos pelo SNUC.</p>

	O papel do Ministério Público nos conflitos em Piatã e o Código Florestal	Refletir sobre a ação do Ministério Público nas possíveis demandas das comunidades; Conhecer alguns princípios que regem o Código Florestal.	Aulas 36 e 37: Leitura de reportagens acerca da ação do Ministério Público nos conflitos socioambientais da região e as possibilidades de acionamento do Código Florestal.
Construção da Cartografia Social de Inúbia	Retomada dos conceitos de defesa territorial no contexto das comunidades tradicionais	Refletir sobre o papel da Cartografia Social no conceito de defesa territorial e de valorização das identidades locais	Aula 38: Retomando as atividades diagnósticas sobre conhecimentos acerca de defesa territorial. Releitura do direito à consulta prévia e demarcação territorial na convenção 169 da OIT e qual o papel da Cartografia Social nesse processo.
	Identificação do território por imagens de satélite	Proporcionar o reconhecimento e valorização dos territórios, além de princípios cartográficos como a escala, a direção	Aula 39: Questões comparando os mapas mentais com a imagem de satélite impressa em banner tamanho A0 das comunidades, de modo a construir e revisar as noções cartográficas dos estudantes.
	Confecção dos mapas das comunidades de Inúbia	Proporcionar a construção coletiva dos estudantes acerca dos seus territórios, favorecendo a sua valorização e a defesa dos mesmos.	Aula 40: Planejamento da da Cartografia Social - Análise de simbologia e escolha de elementos que representam as comunidades.
			Aula 41, 42 e 43: Construção da Cartografia Social das Comunidades de Inúbia; Produção de autoavaliação e avaliação do projeto.
Encerramento e exposição das produções	Promover o encontro das alteridades das comunidades e proporcionar o conhecimento acerca dos seus territórios e de seus colegas.	Aula 44: Exposição com a produção dos mapas, fotos e textos das comunidades no encerramento das atividades letivas.	

APÊNDICE B - QUESTÕES DO CENSO ESCOLAR

- 1- Qual é a comunidade que você reside atualmente?
- 2- Você já residiu em alguma outra comunidade anteriormente? Se sim, qual?
- 3- Caso tivesse que escolher uma comunidade para desenvolver um mapa e estudar sobre a sua história, qual seria a comunidade estudada?
- 4- Sobre a sua ancestralidade, você sabe a origem dos seus familiares? Cite as ancestralidades que você tem conhecimento sendo negra, indígena, cigana, europeia ou outra.
- 5- Há quantas gerações a sua família mora nesta comunidade?
- 6- Quais são as principais fontes de renda da sua família?
- 7- Sendo atividades remuneradas ou não, sua família possui plantações? Caso sim, quais são as principais espécies cultivadas? Qual o método de irrigação?
- 8- Sua comunidade possui casa de farinha, alambique, engenho ou outro local específico para trabalhar os produtos agrícolas produzidos?
- 9- Cria animais? Caso sim, quais?
- 10- Sua família cria ou já criou gado solto? Caso crie atualmente, em quais lugares ele ainda circula? Caso tenha criado no passado, por quais locais eles circulavam e até quando tiveram essa prática?
- 11- Alguém de sua família já participou ou participa de plantações em outras propriedades como diaristas, como meeiros ou em regime de mutirão? Caso sim, especifique.
- 12- Sua comunidade realiza alguma atividade de coleta? Caso sim, quais atividades? Exemplo: Coleta de coco para a produção de óleo, coleta de palha para artesanato.
- 13- Qual o tamanho da propriedade que sua família possui na comunidade que irá estudar? O imóvel está na área rural ou urbana?
- 14- Quais são as principais atividades culturais em sua região? (Pensem em festas, eventos religiosos ou atividades agrícolas que reúnem pessoas ou a família tradicionalmente).

15- Qual é a sua religião e qual é (são) a (s) religião (ões) dos seus ancestrais?

16- Quais são os equipamentos de lazer que você tem acesso? (Podem ser considerados quadras poliesportivas, campo de futebol, academia, trilhas, locais para banho, pesca, parques, praças, locais de encontro e outros)

17- Existem vestígios de culturas indígenas em sua comunidade? Você já teve contato com algumas delas? (Exemplos: Cerâmicas, pinturas rupestres ou outras práticas culturais) Caso tenham outras práticas culturais, especifique-as.

18- Quais as principais trilhas históricas na sua comunidade e quais locais elas conectam ou conectavam?

19- Existem cachoeiras na sua comunidade ou próximas? Elas são perenes ou intermitentes?

20- Você sabe da existência de cavernas ou locais com potencial turístico na ou próximos à sua comunidade?

21- Você possui algum familiar próximo que migrou para outra cidade do país ou mudou da zona rural para a zona urbana do mesmo município? Caso sim, em que cidade a pessoa reside atualmente e em qual atividade cada um deles trabalha?

APÊNDICE C - QUESTÕES SOBRE O FILME: “NARRADORES DE JAVÉ”

1-O que mais chamou atenção no filme para vocês?

2- Analisem a seguinte frase citada no início do filme pelo personagem Seu Valdo: "Vão ter que sacrificar uns tantos, para beneficiar a maioria. A maioria não sei quem é, mas esses sacrificados somos nós". O que o personagem quis dizer com essa frase? Vocês concordam com a situação exposta por ela? Justifique sua resposta.

3- Qual foi o método utilizado para reconstituir a história de Javé? Você acha que esse método é confiável para a produção deste tipo de dados? Justifique a sua resposta.

4- Quais outras formas poderiam ter sido utilizadas para contar a história desse povo?

5- A história do povo de Javé, segundo o filme, para ser validada deveria ser escrita e científica. Você concorda com essa afirmação? Justifique sua resposta.

6- Qual direito sobre a terra possui uma pessoa que tem as suas "divisas cantadas" (expressão utilizada no filme para retratar a situação em que um indivíduo delimita as suas terras de acordo com a sua capacidade de produzir)? Pesquisem na internet sobre os termos direito de posse e usucapião para ajudar a responder à pergunta.

7- No final do filme, mesmo com a cidade inundada, Zaqueu narra que Biá acaba escrevendo a história de Javé e o livro está "correndo o mundo". Na opinião de vocês, qual a importância desse livro ter sido publicado, mesmo com a população do povoado sendo expulsa do local?

APÊNDICE D - QUESTÕES PARA REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA HISTÓRICA

1- Como começou a ocupação da região em que reside? (Observação: Se o entrevistado não souber o início da ocupação, perguntar sobre o conhecimento histórico mais antigo que ele (a) tiver no que diz respeito à ocupação local) Você sabe a origem do nome de sua comunidade?

2- Quais foram os motivos que trouxeram os moradores mais antigos que você conhece a se mudarem para a região?

3- Havia algum(ns) proprietário(s) nas terras da comunidade na época em que começou a ocupação? Quem eram?

4- Como funcionava a delimitação das propriedades? Havia cercas? As pessoas dividiam o uso das áreas que não eram cercadas?

5- Havia criação de gado solto em sua comunidade? Por quais locais o gado circulava? Em que épocas do ano?

6- Quais eram os trabalhos mais praticados na época e qual a diferença em comparação aos tempos atuais? (exemplos: agricultura, criação de gado, construção civil, garimpos, tropeiros e etc.)

7- Você se lembra de mudanças nas formas de plantar alimentos e criar gado em relação aos dias atuais? Caso lembre faça um breve relato.

8- Como era a alimentação na região antigamente? E hoje em dia, há diferenças? Quais eram os principais pratos servidos anteriormente?

9- Quais festejos culturais você tem conhecimento que deixaram de existir em sua comunidade? Quais existem até hoje? (exemplo: Folia de Reis, São João ou outra festividade religiosa)

10- Havia lugares para a prática de atividades coletivas? Quais? Essas práticas ainda existem? cite quais. (exemplo: produção de farinha, óleo de coco, etc.)

11- Quais eram as principais atividades de lazer mais praticadas no dia-a-dia das pessoas no passado na região?

12- Quais eram as brincadeiras que as crianças mais costumavam fazer na época?

13- Você tem algum conhecimento sobre alguns dos povos indígenas que viveram na região? Caso

tenha, você sabe se de alguma forma influenciaram no modo de vida local?

14- Você consegue perceber mudanças no clima (época das chuvas, temperatura, etc.)? Caso sim, quais foram essas mudanças? E em relação aos rios da região, houve mudança na quantidade de água?

15- Em sua opinião, a vida mudou para melhor ou para pior, em relação à sua época de infância?

APÊNDICE E - QUESTÕES SOBRE DEFINIÇÕES E DIREITOS DOS POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS DO BRASIL

Questões sobre o texto da lei e os trechos do livro “Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil: Declarações, Convenções Internacionais e Dispositivos Jurídicos definidores de uma Política Nacional” organizado por Joaquim Shiraishi:

1- Compare a definição de comunidades tradicionais do decreto nº 6.040 de 2007, com a que você escreveu antes de ter lido a lei. Quais as semelhanças e diferenças?

2- Segundo os trechos selecionados do livro, qual foi o papel dos movimentos sociais na formulação das leis que reconhecem os direitos dos povos e comunidades tradicionais?

3- Escreva com suas próprias palavras, qual é o processo de reconhecimento dos povos e comunidades tradicionais que dispõe o 2º artigo da convenção 169 da OIT?

4- Analise o trecho: “Nos termos do Art. 2.º da referida Convenção, tem-se explicitado o procedimento de reconhecimento de ‘povos’ e/ou ‘comunidades’, sob um significado lato senso para além do sentido estrito de ‘tribo’.” Por que você acha que a interpretação do significado de “tribo” passou a ser mais extenso no Brasil e consideraram como “povos” ou “comunidades”?

5- Qual é a opinião de vocês sobre o Art. 14º da Convenção 169 da OIT?

6- Por que as comunidades tradicionais no Brasil são consideradas heterogêneas?

APÊNDICE F - ATIVIDADE DE PESQUISA SOBRE POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS DO BRASIL

Em grupos, pesquisar um tipo de comunidade tradicional (indígena, quilombola, fundo e fecho de pasto, extrativista, cigano, ribeirinho, povos de terreiro) e procurar a localização, o bioma e o modo de vida que cada uma delas se insere para compartilhar com os colegas.

Ficha para o preenchimento da atividade:

Comunidade tradicional:
Nome do povoado:
Bioma:
Breve descrição sobre o modo de vida:

**APÊNDICE G - ATIVIDADE DE COMPARAÇÃO DOS SISTEMAS AGRÍCOLAS
DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO VALE DO RIBEIRA E DAS
COMUNIDADES DE INÚBIA**

Comparação dos sistemas agrícolas tradicionais		
	Vale do Ribeira	Inúbia
Bioma e descrição		
Épocas e fases de plantio		
Rotação de culturas		
Adubação		
Uso do fogo		
Colheita		
Dificuldades de manutenção		

**APÊNDICE H - QUESTÕES SOBRE A REPORTAGEM SOBRE A REPORTAGEM
ACERCA DO CONFLITO ENTRE BODEIROS E BOIADEIROS EM OLIVEIRA DOS
BREJINHOS - BA**

1- Quais foram as características do bioma caatinga apontados no documentário e qual é o principal rio da região?

2- Por que a cabra é um animal extremamente adaptado à natureza da região?

3- Explique, com suas próprias palavras, o conflito entre bodeiros e boiadeiros.

4- Qual é a proposta para a resolução do conflito e quais as dificuldades em implementá-la?

5- O que você sugeriria para resolver o conflito na região?

APÊNDICE I - QUESTÕES DE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE COMUNIDADES TRADICIONAIS DE FUNDOS E FECHOS DE PASTO E A LEI DOS 4 FIOS

Questões sobre o texto “Fundos e Fechos de Pasto - Um conceito em Movimento” de Denilson Moreira de Alcântara e Guiomar Inez Germani, 2009 e a entrevista do Antropólogo Kau Dourado com o líder quilombola da comunidade do Barreiro Seu João

- 1- Como se caracterizam as comunidades de fundos e fechos de pasto?
- 2- Interprete o texto e descreva com suas próprias palavras como se formaram historicamente esses tipos de comunidade.
- 3- Na sua opinião, as comunidades rurais de Inúbia e o próprio centro do distrito podem ser considerados comunidades tradicionais de fundos ou fechos de pasto atualmente?
- 4- O que foi a “lei dos 4 fios ou lei do pé alto”?
- 5- Como a população reagiu a essas mudanças da lei?
- 6- De que maneira essa lei contribuiu com uma reconcentração de terras na região?
- 7- Seria possível atualmente pensar em um processo de re-territorialização dos ambientes apropriados por grandes empresas na região?

**APÊNDICE J - QUADROS COM DADOS DE IMPORTAÇÃO E EXPORTAÇÃO NO
BRASIL NO ANO DE 2021**

Principais produtos exportados pelo Brasil até Novembro de 2021		
	Produtos	Valor FOB US\$
1º	Minério de ferro	42,2 Bilhões
2º	Soja	37,3 Bilhões
3º	Óleos brutos de petróleo	27,4 Bilhões
4º	Açúcares e melaços	8,5 Bilhões
5º	Carne Bovina	7,4 Bilhões
6º	Farelos de Soja	7,2 Bilhões
7º	Óleos combustíveis de petróleo	6,6 Bilhões
8º	Demais produtos - indústria de transformação	6,4 Bilhões
9º	Carnes de aves	6,3 Bilhões
10º	Celulose	6,1 Bilhões

Fonte: ComexStat - Dados do ano de 2021. <https://comexstat.mdic.gov.br/> Acesso em 09/05/2024.

Para onde o Brasil exporta o minério de ferro		
	Produtos	Valor FOB US\$
1º	China	13,1 Bilhões
2º	Malásia	1,78 Bilhão
3º	Japão	1,04 Bilhão
4º	Países Baixos	908,77 Milhões
5º	Omã	661,03 Milhões
6º	Barein	600,4 Milhões
7º	Coréia do Sul	595,65 Milhões
8º	Turquia	353,29 Milhões
9º	França	337,3 Milhões
10º	Argentina	256,88 Milhões

Fonte: ComexStat - Dados do ano de 2021. <https://comexstat.mdic.gov.br/> Acesso em 09/05/2024.

Principais produtos importados pelo Brasil até Novembro de 2021		
	Produtos	Percentual importado
1º	Máquinas e aparelhos elétricos, diversos, suas partes e peças	8,3%
2º	Petróleo, produtos petrolíferos e materiais relacionados (8,3%)	8,3%
3º	Adbos – exceto os do grupo 272 (6,9%)	6,9 %
4º	Veículos rodoviários – incluindo veículos de almofada de ar (6,5%)	6,5%
5º	Produtos químicos orgânicos (5,8%)	5,8%
6º	Produtos farmacêuticos e medicinais (5,5%)	5,5%
7º	Máquinas em geral e equipamentos industriais, e peças de máquinas (5,3%)	5,3%
8º	Máquinas e equipamentos de geração de energia (4,3%)	4,3%
9º	Equipamentos de telecomunicações e de gravação de som e aparelhos de reprodução (3,7%)	3,7%
10º	Materiais e produtos químicos (3,1%)	3,1%

Fonte: ComexStat - Dados do ano de 2021. <https://comexstat.mdic.gov.br/> Acesso em 09/05/2024.

APÊNDICE L - QUESTÕES SOBRE A ARGUMENTAÇÃO DO MINISTÉRIO PÚBLICO EM DEFESA DAS COMUNIDADES NO CASO DO AGRONEGÓCIO NOS GERAIS DE PIATÃ

Questões sobre a reportagem explicando ação do Ministério Público contra o INEMA e a empresa agrícola Hayashi

- 1- Quais foram os argumentos utilizados para a suspensão do licenciamento para supressão de vegetação obtida pela empresa agrícola “Hayashi”?
- 2- Qual foi o órgão que entrou com a ação?
- 3- Quais foram os principais conjuntos de leis utilizados para isso?
- 4- Além dos argumentos apresentados, quais outras leis poderiam ter sido utilizadas para defender as comunidades? Justifique.

Questões sobre a reportagem explicando ação da DPU (Defensoria Pública da União) contra a mineradora Brazil Iron

- 1- Quais foram os argumentos utilizados para a suspensão das atividades da mineradora de ferro “Brazil Iron”?
- 2- Qual foi o órgão que entrou com a ação?
- 3- Quais foram os principais conjuntos de leis utilizados para isso?
- 4- Além dos argumentos apresentados, quais outras leis poderiam ter sido utilizadas para defender as comunidades? Justifique.

APÊNDICE M - QUESTÕES SOBRE A ARGUMENTAÇÃO DO DEFENSORIA PÚBLICA DA UNIÃO EM RELAÇÃO À INTERDIÇÃO TEMPORÁRIA DA MINERAÇÃO DE FERRO NO MUNICÍPIO DE PIATÃ

Questões comparativas entre os mapas mentais e as imagens de satélite das comunidades:

- 1- Há muita diferença na escala retratada nos mapas? Justifique.
- 2- A posição dos objetos representados está semelhante aos da imagem? Justifique.
- 3- As distâncias estão coerentes? Justifique.
- 4- Após olhar a imagem do satélite, existe algo que você esqueceu de retratar que você julga importante? Justifique.
- 5- Qual é a principal justificativa nas escolhas dos elementos representados no primeiro mapa?

Autoavaliação da aprendizagem

- 1) Quais foram os aprendizados mais significativos que vocês desenvolveram durante as aulas de geografia e meio ambiente? Justifique a sua resposta.
- 2) Pensando no lugar em que vocês vivem e no estudo que fizeram sobre ele, considerando as entrevistas que fizeram e o estudo sobre a história, a possibilidade de retomada de territórios e o modo de vida, quais foram os principais aprendizados que vocês desenvolveram?
- 3) Vocês acreditam que as aulas ajudaram a produzir um conhecimento que auxilie na defesa da comunidade de vocês (caso seja vontade da população local), no caso da chegada de um grande empreendimento que possa modificar a vida no local? De que maneira a sequência de aulas pôde ajudar?
- 4) Qual seria a estratégia utilizada por vocês para defender a sua comunidade (caso fosse a vontade da população local)?
- 5) Vocês gostaram de produzir um mapeamento da sua comunidade? Quais foram os aprendizados que vocês tiraram dessa produção? De que forma, você acredita que fazer mapas pode ajudar a sua comunidade?

ANEXO A - SELEÇÃO DE TRECHOS DE LIVRO SOBRE DEFINIÇÕES E DIREITOS DE POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS NO BRASIL

Seleção de trechos do livro “Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil: Declarações, Convenções Internacionais e Dispositivos Jurídicos definidores de uma Política Nacional” organizado por Joaquim Shiraishi Neto em 2007 p.9-16.

Um pouco do histórico de reconhecimento desses povos

Seleção de trechos do livro “Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil: Declarações, Convenções Internacionais e Dispositivos Jurídicos definidores de uma Política Nacional” organizado por Joaquim Shiraishi Neto em 2007 p.9-16.

O reconhecimento jurídico-formal dos povos e comunidades tradicionais, reivindicado por diferentes movimentos sociais e afirmado no texto constitucional de outubro de 1988, conheceu um incremento neste início do século xxi. As ações de mobilização perpetradas pelos movimentos foram fortalecidas por medidas implementadoras dos dispositivos constitucionais. Acrescente-se aos efeitos destes dispositivos o reforço de instrumentos elaborados por agências multilaterais, tais como: onu, unesco e oit (...)

Numa breve retrospectiva pode-se sublinhar que, em junho de 2002, evidenciando a força das reivindicações dos movimentos sociais e ressaltando o caráter aplicado do conceito de “terras tradicionalmente ocupadas”, o governo brasileiro ratificou, por meio do decreto Legislativo n.º 143, assinado pelo presidente do Senado Federal, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (oit). Esta Convenção, que é de junho de 1989, isto é, de 13 anos passados, reconhece como critério fundamental os elementos de auto-identificação, e reforça, em certa medida, a lógica de atuação dos movimentos sociais orientados principalmente por fatores étnicos e pelo advento de novas identidades coletivas.

Nos termos do Art. 2.º da referida Convenção, tem-se explicitado o procedimento de reconhecimento de “povos” e/ou “comunidades”, sob um significado lato senso para além do sentido estrito de “tribo”, assim enunciado: “a consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser tida como critério fundamental para determinar os grupos aos quais se aplicam as disposições desta Convenção”. Além disto, o Art. 14 assevera o seguinte em termos de dominialidade e direitos territoriais:

“dever-se-á reconhecer aos povos interessados os direitos de propriedade e de posse sobre as terras que tradicionalmente ocupam”.

A ratificação da Convenção 169 não apenas reforça instrumentos de redefinição da política agrária, mas também favorece a aplicação da política ambiental e de políticas étnicas, reforçando os termos da implementação de um outro dispositivo transnacional, qual seja, a Convenção sobre Diversidade Biológica – cdb, cujo texto foi firmado durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (cidade do Rio de Janeiro, de 5 a 14 de junho de 1992), e aprovado pelo Senado Federal através do Decreto legislativo n.º 2, de 1994. Consoante a alínea j do Art. 8 desta referida Convenção, cada parte contratante deve:

“j) Em conformidade com sua legislação nacional, respeitar, preservar e manter o conhecimento, inovações e práticas das comunidades locais e populações indígenas com estilo de vida tradicionais relevantes à conservação e à utilização sustentável da diversidade biológica e

incentivar sua mais ampla aplicação com a aprovação e a participação dos detentores desse conhecimento, inovações e práticas; e encorajar a repartição equitativa dos benefícios oriundos da utilização desse conhecimento, inovações e práticas;”

Da articulação entre as duas Convenções acima mencionadas, constata-se que a noção de “comunidades locais”, que antes denotava principalmente um tributo ao lugar geográfico e a um suposto “isolamento cultural”, tornou-se relacional e adstrita ao sentido de “tradicional”, enquanto reivindicação atual de grupos sociais e povos face ao poder do Estado e enquanto direito manifesto através de uma diversidade de formas de autodefinição coletiva.

A mobilização dos “povos e comunidades tradicionais”, sob este prisma, aparece hoje envolvida num processo de construção do próprio “tradicional”, notadamente a partir de situações críticas de tensão social e conflitos.

Assiste-se, em decorrência, a uma redefinição dos significados de categorias antes referidas às “comunidades locais”, tais como “primitivo” e “natureza”. O termo “primitivo” e suas inúmeras derivações, que designavam principalmente sujeitos biologizados, tem sido deslocados pelo advento de sujeitos coletivos, organizados em movimentos sociais. O termo “natureza” tornou-se parte tanto do discurso, quanto dos atos desses sujeitos sociais, designados concretamente como quilombolas, seringueiros, ribeirinhos, pescadores artesanais, quebradeiras de coco babaçu, castanheiros, faxinalenses, geraizeiros e piaçabeiros dentre outros.

Em 13 de julho de 2006, foi instituída por decreto a Comissão de Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Tradicionais, com vistas a implementar uma política nacional especialmente dirigida para tais comunidades. Com a intensificação das discussões, mobilizando associações, entidades e movimentos, os órgãos governamentais acataram as reivindicações e logo após foi instituída, através do Decreto n.º 6.040 de 7 de fevereiro de 2007, a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

ANEXO B - TRECHOS DE ENTREVISTA COM O LÍDER QUILOMBOLA 'SEU JOÃO' SOBRE CONFLITOS DECORRENTES DA LEI DOS 4 FIOS EM PIATÃ

Trechos da entrevista do antropólogo Cláudio Dourado com o líder quilombola, político e espiritual Seu João, da comunidade do Tamburil e Barreiro

Os de fora tá atrapalhando a gente, vem de fora pegar minério. Eles vêm com documento forte e o nosso não vale de nada diante do deles. Se chegar e encontrar minério aqui estamos perdidos.

Veio gente querendo as terra, depois de prosar mais eu ele desistiu, sossegou. Ele ia tomar a frente deles todinha. Não tem terra ruim hoje em dia. O pai dele foi nosso escrivão, homi bom, educado... Eu falei assim com ele: Ele educou você para ser cidadão não ladrão.

Militão era o nome dele, ele tem uma oficina de açúcar, madeira, ele chegou junto com os Alcântaras. Em 82 disse que tinha escrito no documento assim.. Roça solta, gado preso. O povo daqui criava gado no Gerais. O da Soja do Paraná era combinado com o daqui, morreu muito bicho depois, o ruim é que morreu burro e cavalo junto e não choveu, até hoje não chove lá.

Os Alcântaras foi com o Juiz pra perguntar dos documentos que falava Roça solta e gado preso. Até a lei é contra a gente, a criação é livre, Deus que fez livre. Cansei de tirar boi daqui de cima e nunca fiz nada. Sofri muito com gado solto. Naquela época morreu muito bicho, até quando chove a terra não molha lá, porque a terra é deles.

O José de Alcântara tinha os dele lá em Brasília, ele disse que morria mas resolvia isso.

As pessoas daqui fizeram o quê?

O povo pequeno que vivia de criação começou a desgostar e vender tudo. O representante da justiça...juiz que foi para Livramento do Sul, ele foi contra a lei, recebia dinheiro do povo que tinha. O povo grande vendia dois três gado e pagava ele e ficava tudo bem.

ANEXO C - TRECHOS DE ARTIGO QUE DEFINE O CONCEITO DE FUNDOS E FECHOS DE PASTO

Seleção de trechos do artigo “FUNDOS E FECHOS DE PASTO - UM CONCEITO EM MOVIMENTO”

Denilson Moreira de Alcântara
Guiomar Inez Germani
2009

UM OLHAR NA HISTÓRIA

A primeira consideração a ser feita é que a denominação Fundo de Pasto não nasceu dos moradores destas comunidades, embora hoje seja assumida como elemento de identificação/identidade ainda em construção. Segundo Paulo Ehle, este termo surge dos técnicos:

“O termo Fundo de Pasto é recente. Não é um termo que nasceu do povo, embora hoje em certas regiões o povo usa com maior naturalidade. O termo começou a ser usado a partir das observações dos técnicos, sobre este sistema de vida. Fundo de Pasto por quê? Porque no sertão da gente, as famílias têm uma tendência de morarem juntos. Os membros da mesma família vão construir suas casas perto um dos outros. Pode ser aglomerados de três, quatro casas ou até fazer um povoadozinho no local. Enquanto as terras atrás das casas, as terras mais distantes, soltas, são as terras da pastagem e do emprego. Daí são os fundos, daí surge essa terminologia Fundo de Pasto. Atrás das casas, atrás das partes habitadas pelo povo, atrás das roças tem área livre para as pastagens que estão nos fundos.” (EHLE, Paulo. Banco de Dados GeografAR. Entrevista, Salvador, 2004).

Em campo, verificou-se que antes o termo usado era “terra solta”. Dois elementos são de fundamental importância para se compreender a questão: a forma espacial do fenômeno estudado e os processos históricos pelos quais passaram e passam. (...) Por outro lado, as funções são demandadas da organização social, que por sua vez, encontra-se estruturalmente definida. Assim, entende-se que o caminho que levou estas comunidades a passarem de “terras soltas” a “Fundo de Pasto” foi um processo histórico que compreende desde o período colonial e que ganhou visibilidade a partir da relação de conflito gerada pelo processo de grilagem de terra.

(...)

Com o fracasso do sistema de Capitânicas Hereditárias instala-se o Governo Geral, em 1548. Na Bahia, as terras do litoral eram deixadas exclusivamente para o cultivo da cana e a ocupação do interior, onde está o semiárido, aconteceu seguindo o caminho das águas doces do rio São Francisco, com os bandeirantes. Estes desbravavam o interior com o intuito de capturar índios para os engenhos de cana de açúcar e conquistar terras que foram destinadas à criação de fazendas para gado. O eixo pecuarista na Bahia era composto por grandes latifúndios pertencentes às famílias Guedes de Brito e Garcia d'Ávila.

A implantação destas fazendas de pecuária era muito simples: uma casa coberta de palha, uns toscos currais, algumas centenas de cabeças de gado, dez ou doze homens que eram índios, mestiços, foragidos da polícia, escravos em fuga que vinham se esconder no sertão. Entre estas fazendas não havia cercas e o gado corria solto no sertão. O que existia eram terras entre uma fazenda e outra que mediam uma légua mais ou menos e serviam como divisa que eram chamadas fronteiras do gado solto.

Com a crise do açúcar as motivações da pecuária foram reduzindo-se e os grandes proprietários da região tornaram-se ausentes iniciando-se, assim, no final do século XVIII, o fim do império dos

d'Ávilas e dos Guedes de Brito – as Casas das Torres e da Ponte. Os territórios destas duas grandes Casas foram desmembrados.

As fazendas resultantes deste desmembramento sejam a sua origem por herança, compra, aforamento ou qualquer outra forma de obtenção do título trazem consigo a herança da imprecisão dos limites dos domínios primitivos das grandes Casas que a as antecederam, assim como o não cumprimento dos trâmites legais que assegurariam a posse legítima da terra. Por fim, o caráter extensivo da pecuária, legaram a estas áreas uma terra sem documentação que, com o passar do tempo, se tornaram soltas, sem dono, de ninguém.

Apesar de estar sendo usada pelos moradores locais estas terras foram devolvidas a Coroa e consideradas terras devolutas. Segundo Germani (1993), em fevereiro de 1891 com a aprovação da primeira Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, as terras devolutas passaram a pertencer aos Estados onde estavam situadas, no advento da república brasileira. É neste contexto que surgem as terras soltas que foram apropriadas pelas comunidades rurais do semi-árido, através do uso com a prática de criatório extensivo em terras devolutas e patrimoniais.

Mais recentemente, com o desenvolvimento das forças produtivas há a expansão da fronteira agrícola e a incorporação de áreas antes relegadas para a reprodução ampliada do capital. O Estado foi um importante agente deste processo implementando o modelo agroindustrial como o caminho para o desenvolvimento do capitalismo no campo. A implantação de fixos de várias naturezas, bem como os incentivos fiscais disponibilizados pelos mais distintos grupo de desenvolvimento e fomentos governamentais, geraram valorização do espaço e no espaço, servindo de base para os conflitos que se estabeleceram diante da necessidade de apropriação privada das terras então “soltas”. Do acirramento deste conflito surgiu a necessidade de se entender quem são estas Comunidades?

(...)

O CONCEITO EM MOVIMENTO

Este percurso histórico tem como objetivo destacar os elementos que nos possibilitem uma reflexão sobre as comunidades de Fundo de Pasto hoje. Para tanto, é importante ressaltar que embora estas comunidades conformem uma particularidade no campo baiano, por si só revelam especificidades que não nos permite generalizações nem defini-las enquanto um conceito geral e abstrato. Estas especificidades são dadas pelo feixe de forças sociais que atuam e conformam cada localidade, principalmente, a organização política de luta e resistência pela manutenção e reconhecimento de seus territórios para a reprodução da vida.

Neste esforço, se busca apreender esta realidade, em movimento, tentando visualizar os aspectos que as compõem: a) o Fundo de Pasto é uma experiência de produção do espaço típico do semi-árido baiano; b) caracteriza-se pelo criatório de animais em terras de uso comum; c) além de criarem bodes, ovelhas ou gado na área comunal, possuem uma lavoura de subsistência na área individual sendo, portanto, pastores e lavradores; d) há uma articulação (e não somente um somatório) entre a área comunal e as áreas individuais; e) a coesão da comunidade se dá pelos laços de sangue proveniente da linhagem ou de aliança formando ao longo do tempo; f) têm como elementos reguladores das relações sociais o costume e a tradição; g) possuem historicidade, pois formam pequenas comunidades espalhadas pela caatinga, habitando estas terras há mais de um século.

ANEXO D - REPORTAGEM UTILIZADA COMO MODELO PARA A ESCRITA DOS TEXTOS SOBRE AS COMUNIDADES DE INÚBIA

Piatã, na Chapada Diamantina, oferece lindas paisagens entre serras e temperaturas baixas. Cidade está localizada entre as Serra do Tromba e a Serra de Santana. Município é considerado o mais 'gelado' da Bahia, com temperaturas abaixo dos 10° no inverno.

Por TV Bahia e G1 BA

24/07/2021 14h21 Atualizado há 2 anos

A cidade de Piatã, que fica na Chapada Diamantina, é famosa pela paisagem cercada por grandes montanhas, formações rochosas e neblina. O município de aproximadamente 17 mil habitantes tem nome indígena. Piatã em tupi significa pé duro, ou pedra dura, ou ainda fortaleza. As pessoas que se interessam em visitar Piatã não podem esquecer um item na viagem: o casaco. Piatã está localizada entre as Serra do Tromba e a Serra de Santana. A cidade é considerada a mais "gelada" da Bahia, com temperaturas abaixo dos 10° no inverno.

As baixas temperaturas têm relação com a altitude. O município é o mais alto do Nordeste, fica a quase 1.270 metros acima do nível do mar. Uma das melhores maneiras de aproveitar o frio na Chapada Diamantina é o chamado turismo de aventura. Muitos turistas encaram o desafio de pegar uma trilha de 3 km na Serra de Santana, que recentemente se tornou um parque da cidade. "Muito mais gelado e por conta dos ventos muito fortes, essa temperatura cai bastante", disse o diretor de turismo, Ricardo Xavier Pina.

Outra opção de turismo é a visita na Capelinha do Senhor do Bonfim, que fica no meio da serra. Pelo caminho muitas pedras e também cruzeiros. A trilha faz parte de uma peregrinação religiosa na semana santa.

Historiadores dizem que no século 17, os bandeirantes encontraram grandes jazidas de ouro e diamante no local. Atualmente a região foi transformada em área de preservação e o garimpo está proibido.

Os melhores guias de Piatã também indicam fortemente que os turistas provem o café produzido na cidade. As condições são privilegiadas, o clima, a altitude, o solo e diferente de outras lavouras tudo é feito artesanalmente, o que fez com que mais de 40 produtores da região ganhassem prêmios nacionais e internacionais.

Camila e o Theo Jones são donos de uma fazenda onde floresta e lavoura convivem em harmonia, os pés de café são do tipo arábica, cultivados em altitude, com terrenos específicos e com clima ameno.

A Serra das Trombas revela aos visitantes um belíssimo entardecer. O sol se põe atrás de três morros. Uma imagem que o visitante leva para sempre na memória.

ANEXO E - TRECHO RESUMIDO DE REPORTAGEM PARA ANÁLISE DA LEI DE TERRAS DE 1850 NO BRASIL.

Trecho resumido da reportagem da Agência Senado “Há 170 anos, Lei de Terras oficializou opção do Brasil pelos latifúndios”

<https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/ha-170-anos-lei-de-terras-desprezou-camponeses-e-oficializou-apoio-do-brasil-aos-latifundios>

“Em 1823, logo após a Independência, dom Pedro I proibiu a doação de novas sesmarias, mas não pôs no lugar nenhuma nova regra para a apropriação da zona rural. No vácuo legal, as pessoas começaram a invadir as terras públicas desocupadas. Nesse Brasil despovoado, ainda longe dos 10 milhões de habitantes (hoje são 210 milhões), havia terras livres de sobra. Assim, por meio da simples ocupação, surgiram humildes camponeses cultivando para a própria subsistência e também poderosos latifundiários plantando para a exportação.

Na ausência do título oficial da propriedade, tanto pobres quanto ricos não passavam de posseiros e, como tais, também corriam o risco de terem a terra confiscada a qualquer momento. Enquanto os sesmeiros eram minoria, os posseiros eram maioria.

(...)

Para completar o caos fundiário do Império, não existiam limites claros entre uma terra e outra. Os sesmeiros evitavam a demarcação porque os técnicos que mediam os terrenos eram escassos e careiros. Os posseiros, por sua vez, porque não tinham escritura. Em razão das divisas nebulosas, os conflitos entre vizinhos eram corriqueiros.

Para tentar pôr alguma ordem no campo, o primeiro artigo da Lei de Terras dizia que não mais se toleraria a invasão de terras públicas. Quem desobedecesse a lei iria para a cadeia. A partir de então, elas seriam vendidas. No entanto, haveria uma anistia geral para quem vivia na corda bamba até aquele momento. (...)

Dessa forma, os fazendeiros que haviam descumprido a exigência de cultivar suas sesmarias seriam perdoados, e os posseiros que tinham se assenhorado de terras que não lhes pertenciam ganhariam a escritura. Seria algo parecido com o que hoje se chama de regularização fundiária, recorrente em terras públicas invadidas por particulares na Amazônia. (...)

Na prática, porém, a anistia de 1850 alcançaria apenas os grandes posseiros. Os pequenos acabariam sendo barrados.

— Sabe-se quantas vezes têm acontecido que homens que apenas levam consigo um bocado de farinha dentro de um saco e uma foice e um machado ao ombro têm se introduzido no interior dos

matos virgens das fazendas ou matas devolutas da nação, derrubando e roçando, e se apresentado dizendo: “Esta terra é minha, porque dela tomei posse”. Não é possível que a lei consinta em tal absurdo — indignou-se o senador Clemente Pereira (PA). (...)

O grande obstáculo que a Lei de Terras impôs aos camponeses, afastando deles a anistia, foi a cobrança de taxas para a regularização da propriedade. Para os grandes posseiros, as taxas não pesavam no bolso. Para os pequenos, elas podiam ser proibitivas.

Não foi por acaso que a Lei de Terras nasceu em 1850. Duas semanas antes de ela entrar em vigor, outra norma histórica havia sido assinada por dom Pedro II: a Lei Eusébio de Queirós. Foi a primeira das leis abolicionistas. Por meio dela, o Brasil, pressionado pela Grã-Bretanha, proibiu a entrada de novos escravos africanos no território nacional. Embarcações britânicas passaram a interceptar navios negreiros no Oceano Atlântico e confiscar a carga humana.

Os latifundiários entenderam que a escravidão, mais cedo ou mais tarde, chegaria ao fim e que os seus cafezais corriam o risco de ficar sem mão de obra. A Lei de Terras eliminaria esse risco. Uma vez tornadas ilegais a invasão e a ocupação da zona rural, tanto os ex-escravos quanto os imigrantes pobres europeus ficariam impedidos de ter suas próprias terras, ainda que pequenas, e naturalmente se transformariam em trabalhadores abundantes e baratos para os latifúndios.

Da mesma forma, os pequenos posseiros que fossem expulsos de seus antigos lotes, excluídos da anistia por não poderem pagar as taxas previstas na Lei de Terras, também reforçariam o contingente assalariado dos cafezais.

O senador Vergueiro apontou outra vantagem que os latifundiários teriam com as terras públicas sendo comercializadas a preços exorbitantes:

— Suponhamos que é impossível vender terras por esse preço. Quem quer adquirir terras, não podendo estabelecer-se em terras devolutas, há de comprá-las. E então sobe o valor das propriedades [privadas]. É um benefício aos atuais proprietários. Os donos de extensas sesmarias vêm a ganhar muito com esta lei.

O historiador Marcio Both, professor da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e estudioso da Lei de Terras, explica que o sistema colonial de sesmarias já havia significado a escolha do Brasil pelo latifúndio. Como havia a exigência de que as sesmarias fossem exploradas, o latifúndio e o trabalho escravo andavam de mãos dadas.

— Em meados do século 19, no contexto de expansão mundial do capitalismo, o Brasil precisava oficializar a transformação da terra em mercadoria. É claro que, antes de 1850, a terra podia ser comercializada, mas essa não era a regra. A Lei de Terras veio como parte de uma série de reformas liberais que procuraram pôr o Brasil entre as nações ditas civilizadas.

Ainda de acordo com Both, a mudança do status das terras em 1850 teve ligação com a iminente mudança de status dos escravos:

— Até então, o poder do latifundiário se media pelo número de pessoas sob seu controle, principalmente escravos. Em épocas em que a terra não tinha fronteiras definidas nem documentos que comprovassem a titularidade, os escravos, sim, tinham registro, garantiam segurança financeira e eram até utilizados como garantia em empréstimos. Com a abolição da escravidão a caminho, a terra precisava ser transformada definitivamente em mercadoria e ganhar valor. O poder do latifundiário foi passando dos escravos para a terra.”

Fonte: Agência Senado, 2020

ANEXO F - REPORTAGEM SOBRE AÇÃO DO MINISTÉRIO PÚBLICO CONTRA A EMPRESA AGRÍCOLA HAYASHI NO MUNICÍPIO DE PIATÃ

MP ajuíza ação contra desmatamento ilegal em fazenda do agronegócio em Piatã

Redator: George Brito (DRT-BA 2927) DATA:04/12/2020 disponível em <https://www.mpba.mp.br/noticia/54734>

O Ministério Público estadual ajuizou hoje, dia 4, ação civil pública contra o Instituto de Meio Ambiente e Recursos Hídricos (Inema) e o produtor rural Suishi Hayashi, por ilegalidades existentes em licenciamento ambiental com autorizações de supressão de vegetação nativa e de manejo de fauna em área protegida por lei da Fazenda Piabas, imóvel rural de propriedade de Hayashi, localizado no município de Piatã, na Chapada Diamantina. Segundo a ação, ajuizada pelo promotor de Justiça Augusto César Carvalho, a autorização de supressão vegetal concedida pelo Inema é ilegal, porque baseada em Cadastro Estadual de Imóvel Rural (Cefir) inválido, aprovado pelo órgão ambiental com inclusão de dados falsos. O ajuizamento vem depois do Inema e o produtor rural não acatarem recomendação do MP, expedida no último dia 20 de novembro, com o intuito de cessar os danos ambientais decorrentes das ilegalidades.

O promotor solicitou à Justiça que, em decisão liminar, determine ao Inema o imediato cancelamento e a anulação dos processos administrativos nos quais foram concedidas as autorizações, e a imediata interdição de qualquer atividade, principalmente de desmatamento, decorrente dos procedimentos ilegais. Ao produtor rural Suishi Hayashi, é solicitado que a Justiça o obrigue a interromper imediatamente qualquer atividade de supressão vegetal ou intervenção nos recursos hídricos existentes no imóvel, a recompor a área degradada com apresentação de Plano de Recuperação de Áreas Degradadas (Prad) e a reparar integralmente os demais danos ambientais causados.

Na ação, o promotor afirmou que pareceres técnicos decorrentes de análises cartográficas, de geoprocessamento e sensoriamento remoto, realizadas pelo Centro de Geoprocessamento do MP (Cigeo), ligado ao Centro de Apoio Operacional do Meio Ambiente (Ceama), comprovam que o Cefir e a autorização de supressão vegetal ignoraram a existência de 104,83 hectares de área permanente brejosa e encharcada e de 50,58 hectares de área de preservação permanente (APP) decorrente dela. Ainda conforme a ação, os relatórios do Cigeo provam a existência de 155,41 hectares a mais de áreas legalmente protegidas que correspondem às áreas encharcadas e brejosas e as APPs legalmente decorrentes ignoradas pelo Cefir e pelo Inema.

Outra ilegalidade, segundo o promotor de Justiça, é que as áreas brejosas e encharcadas ocupam 139,97 hectares da Reserva Legal usada como base para concessão da irregular autorização de supressão vegetal, de modo que a área dessa Reserva ficou reduzida para menos de 125,53 hectares, um total menor que o mínimo legal obrigatório de 20% de cobertura vegetal nativa em relação à área total do imóvel rural de 1,32 mil hectares. Além disso, o Cefir aprovado pelo Inema considerou haver na fazenda 64,03 hectares de área produtiva, quando ela “se encontra abandonada, sem uso ou destinação alternativa para o solo desde 2015”. Augusto César destacou ainda que os relatórios técnicos do Cigeo apontaram que a fazenda está “assentada em áreas de recarga dos rios Gritador, Três Morros e de Contas e dos seus respectivos afluentes, área essencial para a produção e manutenção das águas que alimentam os referidos rios, propiciando as condições de sobrevivência à biodiversidade e assegurando o bem-estar das populações humanas da região por meio da provisão dos recursos hídricos para abastecimento e consumo humano”. E destacou que existem, na área onde foi autorizada a supressão de vegetação, espécies da fauna ameaçadas de extinção, como anta, pantera, onça-pintada e cachorro-do-mato-vinagre.

“A implantação inicial do empreendimento com a supressão vegetal de quase mil hectares de profusa mata nativa e a consequente operação do empreendimento gerará uma série de impactos ambientais tanto no meio físico quanto no meio biótico. Tais impactos se referem, principalmente, à modificação irreversível do ambiente natural, com a supressão de significativa extensão de vegetação/floresta, inclusive em áreas de preservação permanente, e construção de edificações e estruturas e de estradas de acesso”, ressaltou o promotor.

ANEXO G - REPORTAGEM SOBRE A INTERDIÇÃO TEMPORÁRIA DA MINERAÇÃO DE FERRO NO MUNICÍPIO DE PIATÃ

CHAPADA: INEMA interdita temporariamente a mineradora Brazil Iron

28 de abril de 2022 Por: *Marco Velho via Stricto Digital*

disponível em:

<https://cptba.org.br/chapada-inema-interdita-temporariamente-a-mineradora-brazil-iron/>

A mineradora Brazil Iron, que opera na Fazenda Mocó, na zona rural do município de Piatã, na Chapada Diamantina, foi penalizada pelo Instituto do Meio Ambiente e Recursos Hídricos (INEMA), na última terça-feira (26), por descumprir condicionantes legais e operar em desacordo com as Autorizações Ambientais (Portarias INEMA nº 18.686/2019 e 18.685/2019).

Foto: Rodrigo Wanderley

As infrações foram constatadas na própria mineradora, por técnicos do Inema, no dia 13 de março. Entre os abusos cometidos pela empresa, estão o de extrapolar a poligonal definida, implantando e executando atividades/estruturas para além do que foi autorizado pelo órgão ambiental competente. Significa que a empresa estava explorando suas atividades fora dos limites legais estabelecidos pela lei.

A mineradora também foi penalizada por efetuar supressão e soterramento de vegetação nativa em área de preservação permanente – APP de corpo hídrico, sem as devidas autorizações necessárias, descartando material estéreo nas estradas vicinais do empreendimento, no antigo e na área solicitada para novo DCE – Depósito Controlado de Estéreo, denominada como bota-fora. A empresa está descartando o lixo, resultado de suas atividades, em lugares proibidos, como áreas florestadas em beira de estrada e rios.

Ainda, segundo consta no documento, o não cumprimento desta interdição temporária poderá ensejar a aplicação de novas penalidades, dentre elas a aplicação de auto de infração de multa simples [sendo o mínimo de R\$ 500,00 (quinhentos reais) e o máximo de R\$ 50.000.000,00 (cinquenta milhões)e/ou auto de infração de multa diária (sendo o mínimo de R\$ 50,00 (cinquenta reais) e o máximo de R\$ 500.000,00 (quinhentos mil reais)].