



ECOLOGIA DE SABERES E GEOGRAFIAS DAS EMERGÊNCIAS: registros, materiais didáticos, formação inicial e continuada de professores

Ângela Massumi Katuta
Universidade Federal do Paraná

Resumo

Abordamos o eixo extensão da tríade das funções universitárias (ensino, pesquisa e extensão) na perspectiva da ecologia de saberes. A compreensão é de que a extensão influencia fortemente a formação inicial e continuada de professores, sendo elemento que consegue unificar a referida tríade. Para exemplificar, relatamos dois projetos de extensão e uma atividade extensionista dos quais participamos junto às escolas de povos dos campos, das águas e das florestas. Concluimos que a extensão tem grande potência no que se refere à unificação do papel da universidade pois, para efetivá-la, a pesquisa e os processos educativos são fundamentais. As ações de diálogo constante entre realidade-teoria-realidade que a extensão demanda, ou de realizações de leitura para e como leitura de mundo também desdobra no trabalho em sala de aula no âmbito da formação inicial e continuada de educadores e educadoras, o que nos possibilita construir profícuas experiências que auxiliam a adensar a curricularização da extensão como direito e dever de toda a comunidade universitária. Abordamos os processos de eliminação e ocultamento de modos de existência que se contrapõem ao capital que impõem a mercantilização da vida, na sequência, evidenciamos as lutas dos povos dos campos, das águas e das florestas por dignidade em suas lutas de reconhecimento e redistribuição de direitos. Finalizamos o artigo descrevendo ações dos projetos de extensão e atividades extensionistas evidenciando a relação dos mesmos com a pesquisa e a formação inicial e continuada de professores de geografia.

Palavras-chave: Ecologia de saberes. Geografia das emergências. Materiais didáticos. Formação Inicial e continuada de professores de geografia.

ECOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO Y GEOGRAFÍA DE LAS EMERGENCIAS: registros, materiales didáticos, formación inicial y continua de maestros

Resumen

Abordamos el eje de extensión de la tríada de funciones universitarias (enseñanza, investigación y extensión) desde la perspectiva de la ecología del conocimiento. El entendimiento es que la extensión influye fuertemente en la formación inicial y continua de los docentes, siendo un elemento que logra unificar la tríada referida. Por ejemplo, informamos dos proyectos de extensión y una actividad de extensión en las que participamos con escuelas de personas de los campos, aguas y bosques. Llegamos a la conclusión de que la extensión tiene una grande potencia con respecto a la unificación de los roles de la universidad porque, para que sea efectiva, los procesos de investigación y educación son fundamentales. Las acciones de diálogo constante entre realidad-teoría-realidad que exige la extensión, de lectura para y como lectura el mundo, también se desarrollan en el aula en la formación inicial y continua de los educadores, que permiten construir experiencias fructíferas que ayudan a densificar el debate acerca de la curricularización de la extensión como un derecho y un deber de toda la comunidad universitaria. Abordamos los procesos de eliminación y ocultamiento de modos de existencia opuestos al capital que impone la mercantilización de la vida, en la secuencia, destacamos las luchas de la gente de los campos, aguas y bosques por la dignidad en sus luchas por el reconocimiento y la redistribución de derechos. Terminamos el artículo describiendo las acciones de los proyectos de extensión y las actividades de extensión, mostrando su relación con la investigación y la formación inicial y continua de los maestros de geografía.

Palabras clave: Ecología del conocimiento. Geografía de las emergencias. Materiales de enseñanza. Formación inicial y continua de maestros.

INTRODUÇÃO

Aos povos das águas, das florestas e dos campos que lutam para que todos tenham vida digna e aos educadores e educadoras que atuam nestes territórios de esperança.

Este artigo resulta de um conjunto de atividades, reflexões e debates que vimos realizando desde 2008, por meio de projetos de extensão e ações extensionistas, realizados junto às escolas públicas de educação básica, sobretudo aquelas ligadas aos territórios dos campos, águas e florestas, especificamente aquelas das ilhas, indígenas, quilombolas, do campo e de acampamentos e assentamentos. O objetivo do mesmo foi refletir em que medida a produção de materiais didáticos com tais sujeitos (comunidades, educadoras e educadores, educandos e educandas) pode constituir estratégias profícuas de formação inicial e continuada de professores, para que futuros e atuais profissionais conheçam e compreendam uma pequena parte da diversidade inerente ao campo brasileiro, bem como os conflitos por terras e territórios ligados à geografia dos referidos grupos.

Entendemos que tal produção auxilia no processo de evidenciação e visibilização das lutas destes povos que, historicamente, têm seus direitos interditados e também pode promover encontros entre distintos grupos que podem auxiliar-se no fortalecimento mútuo, constituindo ecologias de saberes, potencializando a emergência de geografias inexistentes e ocultadas nas narrativas de uma parte significativa dos materiais didáticos utilizados nas escolas de educação básica.

Assim, num primeiro momento, abordamos o fato de que muitos sujeitos dos campos, das águas e florestas como povos originários, comunidades tradicionais e do campo têm vivenciado as tensões provenientes do movimento contraditório da reprodução ampliada do capital, resultante de um modo de vida fundado no eurocentrismo que, nas Américas, durante mais de cinco séculos, esteve predominantemente voltado à eliminação das diferenças e dos diferentes, de outros modos de vida fazendo avançar as relações capitalistas de produção, centradas na terra como valor de troca em detrimento de seu valor de uso, como então se relacionavam os povos originários.

Em um segundo momento, abordamos as lutas pela manutenção, resistência, registros e reconhecimento dos diferentes modos de vida e, conseqüentemente, dos modos de existência das populações dos campos, das águas e das florestas, processos estes que vêm ocorrendo em função de vários fatores, cabendo destacar o fortalecimento dos movimentos sociais e a conseqüente criação de marcos legais, elementos fundamentais no processo de reconhecimento e redistribuição de direitos. Somado a isso, também se verifica a ampliação de uma série de projetos de colaboração entre os grupos e movimentos sociais organizados e frações progressistas das universidades públicas federais e estaduais, muitos resultantes de políticas e programas públicos como os ligados à criação de cotas para negros e negras, indígenas e estudantes das escolas públicas, à abertura de cursos ligados ao PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) e ao PROCAMPO (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo), às Licenciaturas interculturais indígenas, ao fortalecimento da extensão nas Instituições de Ensino Superior, bem como ampliação de seu financiamento e, especificamente no estado do Paraná, à realização do vestibular indígena, todos estes fundamentais no estabelecimento de demandas formativas dos referidos sujeitos que também se desdobraram em ações extensionistas, projetos de extensão e pesquisa.

Num terceiro momento, refletimos em torno de alguns trabalhos que fizemos para registrar os territórios dos povos das águas, das florestas e dos campos, suas geografias e os saberes das comunidades em diferentes suportes para, posteriormente, organizar materiais coletivamente com estudantes de geografia, pessoas das comunidades e, quando possível, educadores das escolas públicas do ensino básico a fim de fortalecer a legitimidade de seus territórios, existências e lutas. Focamos sobretudo tais reflexões em torno do debate sobre o quanto as atividades de extensão auxiliam na formação inicial e continuada de professores em geral, mas, também, do curso de licenciatura em geografia no qual atuamos.

Alguns preâmbulos para o debate da extensão na formação inicial e continuada de professores de geografia...

1) O processo eliminação e ocultamento dos modos de existência e distintos usos do solo: valor de uso × valor de troca

“Quando a gente começa a fazer luta não está mais sozinho!” (Liderança de Povos e Comunidades Tradicionais)

Historicamente, desde as primeiras formações sócio territoriais capitalistas, inicialmente no continente europeu na Alta Idade Média, os enfrentamentos e tensionamentos que culminaram com os cercamentos das terras, com as pilhagens, assassinatos e muitos outros processos que favoreceram a sua mercantilização acabaram por se espriar pelo planeta, juntamente com o modo capitalista de produção, sobretudo a partir do século XVI. O avanço deste modo de produção sobre territórios e grupos sociais que se relacionavam com a Terra e seus elementos a partir de seu valor de uso – produção voltada para o atendimento das necessidades humanas e seu bem viver, significou, em muitos casos, o extermínio dos mesmos, juntamente com seus modos de existência. Neste processo, uma enormidade de conhecimentos, saberes e fazeres ligados a estas territorialidades e geo-grafias, foram, juntamente com seus produtores, violentamente eliminados.

Assim, com o processo de mercantilização da Terra e das vidas e, portanto, com o predomínio do valor de troca sobre o de uso, ocorreu o extermínio de grupos humanos e de um imenso conjunto de conhecimentos e modos de existir que, ao longo do processo de consolidação da economia capitalista, sofreram apagamentos, interdições, controles, ocultamentos entre outras estratégias. Não por acaso, Dussel (1993, p. 23) em seu livro intitulado *1492 – O encobrimento do outro* refere-se à razão moderna como dominadora, vitimária e violenta. Trata-se de uma crítica ao racionalismo universalista desenvolvimentista e falacioso e não à razão enquanto tal, mas a seu momento irracional, materializado pelo mito sacrificial que naturalizou o entendimento que os não desenvolvidos ou não alinhados ao modo de produção capitalista, deveriam ser eliminados e/ou transformados para que o desenvolvimento, considerado e imposto como a única opção de vida, pudesse ocorrer. Neste projeto societário, a falácia do enriquecimento e desenvolvimento de todos se expressa na desigual distribuição das riquezas e dos direitos, condição para a existência do capital, explicitada pela teoria do desenvolvimento desigual e combinado.

Não por acaso, muitos povos originários (indígenas) e de comunidades tradicionais (quilombolas, comunidades tradicionais de matriz africana ou de terreiro, extrativistas, ribeirinhos, caboclos, caiçaras, pescadores artesanais, pomeranos, faxinalenses, cipozeiros, sitiantes, vazanteiros, entre outros) ainda hoje são vistos como obstáculos ao desenvolvimento do capital, dado que seu modo de existência é visto, em uma perspectiva hegemônica e preconceituosa,

como atrasado, cuja superação se faz necessária. Somado a isso, uma parte significativa das terras onde habitam estes sujeitos têm grande potencial hidrelétrico, alta concentração de minerais, grande biodiversidade e, por isso, estão sendo invadidas para viabilizar atividades ligadas ao agro, hidro, minero e econegócio.

Este entendimento eurocentrado, portanto, étnico, baseado em uma postura epistemológica e ontológica fundada na *hybris* do ponto zero – que absolutiza o conhecimento, que oculta o lugar particular de sua produção e enunciação (europeu, patriarcal, machista, cristão, racista, capitalista, entre outros), transformando-o em um universal desterritorializado (CASTRO-GÓMEZ, 2005), fundamento das epistemologias e ontologias universalizantes e essencialistas, ou seja, que generalizam, homogeneizam e acreditam na essência de um conhecimento verdadeiro, promoveu ações que, não raro, culminaram na interdição dos modos de existência dos povos originários, no não reconhecimento da legitimidade dos seus conhecimentos que lhes permitiam e ainda permitem *re-existir*¹ em suas terras realizando manejos ecossistêmicos altamente complexos e sustentáveis, há mais de 10 mil anos em áreas tradicionalmente ocupadas que, posteriormente, foram denominadas de Américas. Sobre a *hybris* do ponto zero Castro-Gómez (2005) explica:

Com ele me refiro ao imaginário segundo o qual, um observador do mundo social pode colocar-se uma plataforma neutra de observação que, por sua vez, não pode ser observada desde nenhum ponto. Nosso observador hipotético estaria com a capacidade de adotar uma visão soberana sobre o mundo, cujo poder estaria precisamente em que não pode ser observada e nem representada. Os habitantes do ponto zero (cientistas e filósofos ilustrados) estão convencidos de que podem adquirir um ponto de vista sobre o qual não é possível adotar nenhum ponto de vista. Esta pretensão, remete à imagem teológica do Deus onisciente (que observa sem ser observado), mas também ao panóptico foucaultiano, exemplifica com clareza a *hybris* do pensamento ilustrado. A *hybris* supõe então o desconhecimento da espacialidade e é por isso, um sinônimo de arrogância e desmesura. Ao pretender carecer de um lugar de enunciação e tradução, os pensadores privilegiados da Nova Granada seriam culpados do pecado da *hybris*. Um pecado que logo, no século XIX, seria institucionalizado no projeto de Estado nação dos grupos hegemônicos (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 18-19).

Eis o mecanismo ôntico e epistemológico por meio do qual se legitimou apenas um tipo, forma e lógica de produzir conhecimento, em detrimento daqueles produzidos comunalmente nos pluriversos. Por meio deste mecanismo, também ocorreu a legitimação de histórias e geografias hegemônicas, vias ou narrativas de mão única, cujo fortalecimento se deu em função da deslegitimação de outras narrativas sobre o mundo e as coisas nele existentes. A partir de então, se pode falar em conhecimento científico único e verdadeiro, utilizado, não raro, para exterminar outras racionalidades e modos de existências.

Esta postura acabou por legitimar um único modo de produção – o capitalista, projeto societário, forma de produzir conhecimentos e narrativas históricas e geográficas que auxiliaram no extermínio, interdição e ocultamento daqueles cujos modos de existência não estavam alinhados a ele, possibilitando o exercício do que Quijano (2005, p. 15) denomina de colonialidade do poder. Segundo o autor:

Por sua natureza, a perspectiva eurocêntrica distorce, quando não bloqueia, a percepção de nossa experiência histórico-social [dos genericamente denominados latino americanos, grifo nosso], enquanto leva, ao mesmo tempo, a admiti-la como verdadeira. [...] Dessa maneira, a colonialidade do poder faz da América Latina um cenário de des/encontros entre nossa experiência, nosso conhecimento e nossa memória histórica [grifo nosso].

Não por acaso, muitos educandos e educandas não se veem em uma parte significativa dos materiais didáticos, sobretudo aqueles que habitam os campos, as florestas e as águas. Isso porque “A produção histórica [e geográfica, grifo nosso] da América Latina começa com a destruição de todo um mundo histórico [e geográfico, grifo nosso], provavelmente a maior destruição sociocultural e demográfica da história que chegou a nosso conhecimento. (QUIJANO, 2005, p. 16). Assim, memórias históricas e geográficas impostas produziram e produzem desencontros entre as experiências dos sujeitos e seus conhecimentos, como água e óleo não se amalgamam, eis a expressão educacional da colonialidade do poder. Segundo Mignolo (2010, p. 12) a matriz colonial de poder produz uma estrutura complexa de controles que funcionam de forma entrelaçada como apresentamos a seguir:



Colonialidade do Poder – Controles. Adaptado de Mignolo (2010, p. 12)

Para que tal entendimento e ações sociais fossem efetivos, o processo de racialização no contexto da invasão/colonização foi fundamental. Assim, novas identidades históricas e geográficas foram produzidas a partir da ideia de raça, utilizada para justificar a natureza dos papéis sociais e lugares ocupados pelos civilizados (europeus, superiores) e selvagens (povos originários, inferiores) nesta nova estrutura global de controle do trabalho, portanto, das riquezas por ele produzidas. Raça e trabalho passam a ser estruturalmente associados nesta nova divisão racial do trabalho que, no caso de muitos países, inclusive do Brasil, perduram até hoje:

[...] cada forma de controle do trabalho esteve articulada com uma raça particular. Consequentemente, o controle de uma forma específica de trabalho podia ser ao mesmo tempo um controle de um grupo específico de gente dominada. Uma nova tecnologia de dominação/exploração, neste caso raça/trabalho, articulou-se de maneira que aparecesse como naturalmente associada, o que, até o momento, tem sido excepcionalmente bem-sucedido (QUIJANO, 2005, p. 4).

A despeito da permanência de tais mecanismos até os dias atuais, muitas resistências ocorreram em várias regiões do planeta e, especificamente na América Latina, os povos originários seguiram na luta pelo uso da terra que lhes fora usurpada, o que pressupôs a reinvenção de seus modos de r-existirem (Porto Gonçalves, 2002) ou seja, não apenas existir mas, a cada confronto, reinventar-se para existir, portanto, r-existir, inclusive questionando a colonialidade do poder exercitada e fortalecida por meio das narrativas impostas e disseminadas pelo eurocentrismo, operações intelectuais estas elencadas por Quijano (2005, p. 12) nas linhas que seguem:

a) uma articulação peculiar entre um dualismo (pré-capital-capital, não europeu-europeu, primitivo-civilizado, tradicional-moderno etc.) e um evolucionismo linear, unidirecional, de algum estado de natureza à sociedade moderna europeia; b) a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça; e c) a distorcida relocalização temporal de todas essas diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado. Todas estas operações intelectuais são claramente interdependentes. E não teriam podido ser cultivadas e desenvolvidas sem a colonialidade do poder.

A postura ôntica e epistemológica fundada na hybris do ponto zero, compõe a colonialidade do saber, do ser e do poder e produziram um padrão de poder que pressupunha também um modo específico de pensar eurocentrado, no qual o não-europeu, racializado, era (e ainda é) considerado como retrato do passado, do inferior, do primitivo, atrasado, do não culto, do não desenvolvido, de obstáculo ao desenvolvimento, tendo que, naturalmente, sob esta perspectiva hegemônica, ser subalternizado e/ou eliminado.

Printes (2014) analisando a presença indígena nos livros didáticos de geografia que compunham o Programa Nacional do Livro didático (PNLD) em 2008 e 2014, chega à seguinte síntese analítica:

[...] são poucos os que inserem textos críticos e aprofundados [...], com imagens atuais e descrições recentes das problemáticas enfrentadas pelos diversos povos, bem como suas relações etnoecológicas [...]. Somente alguns livros incluem afirmações às vezes contundentes, contra o racismo e o preconceito, exprimindo o incentivo a uma visão de respeito e tolerância em relação a grupos etnicamente diversificados. Alguns livros revelaram dificuldades em lidar com a existência de diferenças étnicas na sociedade brasileira atual, normalmente recalçando-as no passado. [...] na grande maioria das publicações os exemplos dos povos indígenas ainda estão muito concentrados na região norte e centro-oeste, praticamente excluindo a presença indígena na região sul, em especial no Rio Grande do Sul. Dentre os livros didáticos analisados (tanto os do PNLD 2008 quanto do PNLD 2014) nenhum destes abordaram questões relacionadas à garantia de uma educação indígena diferenciada de acordo com a CF 1988, Art. 210, § 2º [...]. Além disso, oculta-se a presença indígena nas cidades, ignorando a multiterritorialidade indígena contemporânea em que se destacam os estudantes universitários que buscam na academia aproximações com a linguagem não indígena, a fim de facilitar o diálogo com a sociedade envolvente [...]. Outro ponto que passou despercebido nos livros analisados é o tema da sobreposição entre Terras Indígenas (TIs) e Unidades de Conservação (UCs) e as possibilidades de gestão compartilhada dessas áreas protegidas, importantíssimas para a conservação da biodiversidade brasileira. As imagens de satélite revelam as TIs e UCs como ilhas de florestas em meio a devastação, conforme mostra a geografia do desmatamento da Amazônia, publicada em junho de 2014, pelo instituto Imazon, a taxa de desmatamento é

de 1% em TI e 27% em UC. Trata-se de uma interessante abordagem para discutir conceitos sobre a interação humanos-ambiente, território e territorialidade. Os livros revelaram pouca abrangência no sentido de ampliar a compreensão mais ampla da diversidade cultural dos povos indígenas, suas relações com o ambiente e adaptações ecológicas, organizações sociais, linguísticas e culturais; as dinâmicas socioambientais contemporâneas nas quais os indígenas então inseridos; o reconhecimento da importância dos saberes indígenas para a conservação biodiversidade.

Nascimento (2017, p. 63-64) ao analisar a abordagem sobre a questão quilombola nos livros didáticos de geografia do PNLD 2017 que foram os mais indicados no Estado do Paraná, e também no Brasil, chega à seguinte conclusão:

Estruturados nas perspectivas históricas da colonialidade do poder, do ser e do saber, os conteúdos abordados ainda carregam concepções racistas que invisibilizam, encobrem e ocultam os modos de existência da população negra. Ao tratar da questão quilombola especificamente, grande parte dos livros didáticos abordam a temática de maneira simplória, apenas sob a perspectiva da fuga-isolamento, sem mostrar as consequências atuais do processo escravagista para essas populações. É necessário então, ampliar a compreensão sócio espacial do que sejam os quilombos, para pensá-los e compreendê-los como locais de luta e resistência, é preciso entender a sua complexidade e variedade.

No que se refere à abordagem da questão agrária e dos povos do campo, artigos que analisam os livros didáticos avaliados pelos PNLD também evidenciam processos de ocultamento, que fortalecem a colonialidade do poder, do ser e do saber:

Durante a análise, puderam ser percebidos dois problemas centrais na abordagem da questão agrária nos livros didáticos. O primeiro é em relação à homogeneização da questão agrária com a questão agrícola. [...] As duas são tratadas como um único elemento. [...] Ao transformar (decodificar) a linguagem acadêmica em textos de livros didáticos percebe-se um empobrecimento nas informações e nas análises

contidas nas obras (NABARRO e TSUKAMOTO, 2009, p. 24).

Os autores deram ênfase à simples enumeração dos produtos cultivados no campo do ponto de vista do agronegócio. [...] foca apenas a descrição de conceitos relacionados à agricultura e reafirma a agricultura capitalista, deixando de lado discussões primordiais voltadas para a agricultura camponesa/familiar. Os autores apresentam o extrativismo, a agricultura, a pecuária e os sistemas de produção agrícola dando destaque apenas para a agricultura moderna e seus complexos agroindustriais. [...] não é falado sobre os conflitos pela posse da terra, no Brasil e no mundo. O debate sobre os movimentos sociais no mundo também não aparece no livro. No Brasil, foi citado o caso da luta dos seringueiros na construção das reservas extrativistas, mas sem que a importância desse movimento na atualidade, enquanto resistência dentro do sistema capitalista, fosse analisada ou destacada. Outro ponto a ser analisado é a forma em que o campo é tratado: como uma área estritamente de produção. Sua paisagem é retratada apenas com fotografias de áreas produtivas [...], jamais com imagens que mostram um espaço rico em cultura ou apresentando seus problemas sociais. Não é questionado em suas páginas o aprisionamento das terras nas mãos da elite brasileira, o processo de expropriação de camponeses, a luta dos movimentos sociais, a urgência de uma reforma agrária, enfim, todas as contradições socioeconômicas existentes no campo brasileiro são tratadas de forma superficial e dentro de um contexto pacífico e harmonioso (TAVARES, s.d., p. 5-6).

As principais lacunas observadas nos livros didáticos selecionados para análise referem-se [...] a abordagem da questão agrária no Nordeste, pois raramente a região é referida nessas obras, uma vez que são valorizadas algumas regiões em detrimento de outras. Tal fato pode ser reflexo da concentração das principais editoras no sudeste do país, cujos autores direcionam suas reflexões a partir da realidade que lhes é próxima. [...] os livros escolhidos não esclarecem sobre o modo de vida no campo e sobre a importância de políticas públicas que respeitem a cultura, o ritmo e as peculiaridades do campo. Os temas trabalhados ao tratar o agro brasileiro

são principalmente: a importância econômica das atividades agrícolas, com destaque para o agronegócio; os sistemas de produção (familiar e patronal); a concentração fundiária; as relações de trabalho no campo; e os movimentos sociais. As imagens que ilustram os livros “A” e “C”, referidos no trabalho, passam a mensagem de que o campo é espaço tão somente da produção e não da vida de muitas pessoas, o que pode colaborar para a perpetuação da ideia de inferioridade do modo de vida rural em relação ao urbano (SILVA e OLIVEIRA, 2013, p. 105).

A partir dos trechos das análises transcritas, considerando que a abordagem dos livros didáticos de geografia utilizados em sala de aula pode ser entendida como uma amostra significativa do modo como hegemonicamente se pauta os povos originários, as comunidades tradicionais do Brasil e os outros sujeitos do campo nas aulas de geografia, é possível afirmar que, via de regra, ocorre nos processos educativos escolares a eliminação e ocultamento dos diversos modos de existir dos referidos sujeitos que, via de regra têm a Terra e todos os outros elementos da natureza como valor de uso e não de troca. Eis um eficaz mecanismo de reprodução do modo capitalista de produção, dado que o coloca como fim último ou como destino inexorável de todos os grupos humanos. Além disso, abordam os referidos sujeitos de uma forma genérica e simplista desconsiderando suas múltiplas territorialidades, as contraposições e as r-existências que produzem ao capital.

Nosso trabalho na formação inicial e continuada de professores de geografia com a questão indígena e quilombola, bem como com aquelas relativas aos outros povos e comunidades tradicionais e do campo das lutas pela reforma agrária, têm mostrado que poucos tiveram acesso a reflexões e debates sobre os modos de existir destes sujeitos. Os que trabalham tais territorialidades, em uma perspectiva de reconhecimento da pluralidade dos modos de existência destes povos, em geral, são aqueles que: são destas comunidades ou que tiveram vivências nas mesmas, seja como estudantes ou como educadores. Foi esta compreensão que nos levou a refletir sobre a efetividade dos projetos e atividades de extensão como *lócus* formativo de educadores, tanto no início quanto na continuidade da formação. Tais reflexões desdobraram-se em proposições de projetos de extensão, pesquisa e atividades extensionistas que auxiliaram na construção de reflexões, proposições e encaminhamentos por meio dos quais são e foram trabalhadas a formação docente inicial e continuada. Antes de abordar esta questão apresentamos uma breve síntese sobre as lutas dos referidos povos, verificadas ao longo dos projetos e atividades de extensão desde 2008, importantes para a construção de uma compreensão que supere abordagens genéricas e simplistas sobre suas geo-grafias, ou seja, sobre seus modos de estar, ser e r-existir no mundo.

2) As lutas dos Povos originários, das Comunidades tradicionais e do campo: por uma existência com dignidade (reconhecimento e redistribuição)

“A floresta produz a liberdade. Agrofloresta é uma experiência muito rica. O PR era 83% de floresta há 100 anos atrás. Acabaram com essa floresta e junto com ela com os povos que nela viviam. Quando você acaba com a floresta você acaba com os povos e as suas culturas.”
(Assentada)

As lutas pela manutenção, resistência, registros e divulgação dos modos de vida e, conseqüentemente, dos modos de existência das populações originárias, tradicionais e do campo, vêm ocorrendo em função de vários fatores, cabendo destacar o fortalecimento dos movimentos sociais no processo de abertura política do período pós ditadura no país e a conseqüente criação de marcos legais, elementos fundamentais neste processo. Somado à esta criação e mesmo como desdobramento dos marcos legais, ocorreu também em função da força reivindicatória dos movimentos e grupos sociais organizados a oferta de vagas específicas aos povos do campo como um todo (PRONERA, PROCAMPO) e aos indígenas especificamente nas licenciaturas interculturais que ampliaram a demanda por uma série de projetos de colaboração entre os grupos e movimentos sociais organizados e frações progressistas da comunidade universitária. Muitas destas demandas resultaram em projetos e/ou ações de extensão e de pesquisa e transformações das estruturas dos cursos de graduação: a exemplo da adoção de distintas temporalidades na formação, a exemplo do tempo universidade (tempo escola) e tempo comunidade, oferta de cursos de forma concentrada nas instituições de ensino superior (IES) e também, acordos para que os mesmos fossem ofertados nas próprias comunidades, ampliando assim o significado do fazer universidade. Cabe destacar que o recente e, atualmente ameaçado, processo de democratização das universidades públicas promovidas por programas e políticas voltados aos povos do campo, das águas e das florestas gestados por governos do campo progressista impactaram sobremaneira alguns segmentos das universidades, sobretudo aqueles ligados à formação de professores e cursos ligados aos fazeres do campo (Agroecologia, Agronomia, Veterinária, entre outros).

Para efetivar os direitos de acesso e permanência de tais povos, as instituições foram e são demandadas a se reinventarem tanto em termos institucionais quanto no que se refere à dimensão pedagógica para efetivar o ensino, a pesquisa e a extensão. Desde as nossas experiências, verificamos que os educandos e educandas de tais cursos, dos historicamente interditados ao ensino superior público, nos interrogam cotidianamente e nos convidam à reinvenção do ensino, da pesquisa e da extensão, demandando a reinvenção da universidade, a fim de que ela tenha caráter popular, em intenso diálogo com as lideranças dos movimentos e/ou grupos sociais organizados e/ou educandos e educandas.

O Decreto Lei nº 6040 de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, define em seu Artigo 3º que Povos e Comunidades Tradicionais são:

[...] grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para a sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

Verifica-se, por meio do trecho do documento transcrito, que as culturas e conhecimentos, que desdobram da relação dos diversos grupos humanos com os distintos ecossistemas, estão no cerne dos modos de vida, de sobrevivência, dos modos de estar, de ser e construção identitária dos chamados povos originários, das comunidades tradicionais e do campo, cujas lutas, não por acaso, estão focadas na questão territorial e agrária, a partir das quais se organizam os conteúdos e encaminhamentos metodológicos das aprendizagens. Este diálogo evidencia múltiplas aprendizagens, tanto de educandos e educandas como de educadores e educadoras que, em geral, não são das comunidades e não conhecem seus modos de existência e saberes.

A manutenção e fortalecimento de determinadas culturas, traços culturais, modos de existência, as histórias e geografias dos referidos povos, supõem ter domínio territorial sobre uma área, pois implica em ter acesso a lugares onde possam estabelecer no espaço as relações sócio ambientais inerentes aos seus modos de vida. Cabe então salientar que a apropriação dos territórios, o entendimento da lógica inerente aos mesmos, onde e a partir dos quais se realizam as relações pedagógicas é fundamental para a reconstrução-manutenção das cosmogonias, cosmologias, culturas e identidades dos grupos pertencentes às águas, florestas e campos. Existir para tais povos significa r-existir em seus territórios com todo o conjunto de hábitos e costumes inerentes a seus modos de vida.

É este contexto sócio político e territorial que evidencia que as crises identitárias inerentes à modernidade se relacionam com aspectos ligados às culturas dos grupos sociais, cujos modos de vida e existências se encontram ameaçados, dado que solapados pela força homogeneizadora e desagregadora do capital, que tem insistido em avançar sobre seus territórios em nome do agro, hidro, minero, ecomercio, entre outras relações econômicas que ameaçam seus territórios e existências. No contra fluxo de tais crises, ainda encontramos no Brasil uma grande diversidade étnica, cultural e social que há muito r-existe. Segundo Alfredo Wagner Berno de Almeida (CONSEA, 2008), povos originários e comunidades tradicionais constituem 25 milhões de pessoas que ocupam 25% do território nacional. A despeito disso, seus modos de existir são desconsiderados no entendimento do território brasileiro pela geografia ensinada nos mais diversos níveis de ensino como indicamos no item anterior.

Atualmente, no que se refere à diversidade étnica e de modos de existência, pode-se verificar a mobilização e organização dos povos originários, tradicionais e do campo no Brasil, por meio das quais foi criado um conjunto de marcos legais que visa manter seus modos de vida e territórios, contraponto aos movimentos hegemônicos do capital de extermínio, criminalização, expulsão, genocídio, etnocídio, entre outras estratégias. Nesta conjuntura, indígenas, ribeirinhos, faxinalenses, caiçaras, quilombolas, quebradeiras de coco, ciganos, acampados, assentados, entre outros, vêm reivindicando o reconhecimento social, étnico, territorial e legal de suas existências, sobretudo por meio do conhecimento, disseminação, compreensão e respeito aos seus modos de vida, nas mais variadas instâncias governamentais (municipal, estadual e federal) e junto aos mais distintos grupos sociais.

O respeito aos seus modos de vida nos lugares, supõe o reconhecimento territorial e social de modos de existência, saberes e geografias, o que demanda uma perspectiva fundada na ecologia de saberesⁱⁱ. Supõe, inclusive (re)construções identitárias e cosmológicas que visam fortalecer a organização dos povos das águas, das florestas e dos campos em seu histórico movimento contra a homogeneização e empobrecimento cultural promovido pelo capital em suas diferentes faces.

No estado do Paraná, segundo a Rede Puxirão de Povos e Comunidades Tradicionais (2010) são aproximadamente 110 mil pessoas: indígenas (Xetá, Kaingang, Guarani), quilombolas, faxinalenses, pescadores artesanais, cipozeiros, sujeitos pertencentes a religiões de matriz africana, ilhéus, portadores de ofícios tradicionais (benzedeiras, benzedores, curadores, curandeiras, costureiras e cozedeiras de rendiduras e parteiras), soma-se a estes os acampados e assentados. Tais grupos estão com seus territórios e existências ameaçados por um conjunto de atividades, quais sejam: o avanço da monocultura e/ou do agronegócio, os empreendimentos de infraestrutura (estradas de ferro, rodovias, grandes, médias e pequenas usinas hidrelétricas), atividades de mineração, o aquecimento do mercado de terras, a grilagem de terras em áreas de apossamento, o intrusamento de atividades de lazer, as políticas conservacionistas (Unidades de Conservação) e o econegócio, o avanço da urbanização e da rede urbana, entre outras. Tais ameaças são intensificadas na medida em que os grupos e comunidades foram e ainda são invisibilizados histórica, geográfica e socialmente pois, apesar de frequentarem as escolas públicas, sobretudo as de séries iniciais, em geral, estão ausentes nos materiais didáticos e/ou são apresentados de forma preconceituosa e folclorizada, quando não criminalizada, portanto, não possuem suas existências reconhecidas por parte significativa da população brasileira e, quando isso ocorre, muitas vezes é realizada de modo a criticar sua falta de desenvolvimento ou suas resistências ao modo de produção hegemônico.

A ausência de reconhecimento social dos territórios dos povos das águas, das florestas e dos campos é acentuada pelos processos de invisibilização, criminalização e ocultamento promovidos no processo de trabalho com os conteúdos da geografia ensinada pois, a despeito de ocuparem $\frac{1}{4}$ do território nacional poucos são os livros e educadores que abordam suas existências e

diversidades em sala de aula. A não ser que façam parte dos mesmos ou sejam militantes ligados às defesas destes povos. O conceito de território tradicionalmente ocupado, a sua existência, via de regra, passa ao largo da formação inicial e continuada. Até mesmo nas escolas frequentadas pelos povos originários, de comunidades tradicionais e do campo tais sujeitos não são abordados e sequer reconhecidos. Ainda que estejam com seus corpos na escola!

Segundo o Decreto nº 6040 o Território Tradicional é composto pelos:

[...] espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária [Grifo nosso], observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os art. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações.

Se a geografia ensinada serve, em uma perspectiva emancipatória, para que os educandos e educandas compreendam a lógica da produção do espaço em diferentes escalas, desde a local, passando pela regional, nacional e planetária, a fim de que nela possam viver com dignidade e, assim, produzir seus territórios de vida, é fundamental a compreensão da diversidade étnico cultural estruturante inerente às formações sócio territoriais do Brasil e do mundo. Assim, não se trata de compreender os territórios dos povos originários, das comunidades tradicionais e do campo como apêndices ou algo à parte ou à margem do território brasileiro, ou como algo que compôs em um passado remoto a formação sócio territorial do país, como via de regra fazem os materiais didáticos. Seus territórios deveriam ser abordados a partir das historicidades, mas também das espacialidades daqueles que o compõem no momento presente, portanto, desde a perspectiva daqueles que os produziram e defendem atualmente.

Os entendimentos expostos até o momento foram sistematizados ao longo dos projetos e atividades de extensão que vimos realizando desde o ano de 2008. Ao longo de quase uma década, trabalhamos para além dos mesmos, em processos de formação inicial e continuada de educadores das mais variadas áreas, sobretudo da geografia. As reflexões que seguem constituem desdobramentos de deste conjunto de experiências ao longo de 12 anos.

3) Os projetos e atividades de extensão com os povos das florestas, das águas e dos campos e a formação inicial e continuada de professores de geografia

“Temos nossa farmácia verde. Somos ricos porque temos nossos alimentos da floresta, os conhecimentos

que transformam a floresta.” (Liderança indígena Timbira)

Nas linhas que seguem apresentamos brevemente 2 projetos de extensão e uma atividade extensionista que realizamos a partir do ano de 2009, selecionadas dentre as ações, cujos desafios e materialização auxiliaram na sistematização da presente reflexão. É importante destacar que outras atividades e projetos foram realizados, contudo, em função dos limites de páginas deste artigo, optamos por relatar apenas aquelas em que atuamos por mais tempo e que julgamos relevante para a presente reflexão.

3.1. Projeto de extensão: Levantamento, mapeamento e registro das Danças de São Gonçalo nas Comunidades Quilombolas do Vale do Ribeira paranaense (2009-2012)

Este projeto de extensão, financiado pelo Governo do Estado/Secretaria de Ciência e Tecnologia do Paraná, teve como objetivo, a princípio, elaborar mapeamentos e registros das danças, também denominadas por pessoas da comunidade como romarias e festas de São Gonçalo nas comunidades quilombolas do Vale do Ribeira Paranaense e organizar materiais sobre o tema para serem trabalhados nas escolas. O objetivo era visibilizar as comunidades e seus modos de vida. Contudo, em função de dificuldades ligadas sobretudo à questão da acessibilidade, pois as comunidades se localizam em um amplo território de difícil acesso, optamos por focar nossos trabalhos no Município de Adrianópolis, que possui a maior quantidade de comunidades quilombolas do estado.

Assim, passamos a trabalhar com a Escola Estadual Porto Novo, localizada na comunidade rural de Porto Novo, que atende várias comunidades quilombolas e com o Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos, localizado na Comunidade Quilombola de João Surá, inaugurado em 2008. Ao entrarmos em contato com as escolas, com a Comunidade Quilombola João Surá, e em diálogos com as direções e professores das escolas e com técnicos da Secretaria de Educação do Paraná (SEED), Departamento da Diversidade (DEDI), e extinto NEREA (Núcleo de Estudo das Relações Étnico-raciais e Afrodescendência), atual CERDE (Coordenação da Educação das Relações da Diversidade Étnico-Racial), fomos convidados a colaborar, em alguns momentos, na implementação da Proposta Pedagógica do Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos, elaborada pela equipe técnica da SEED e membros da Comunidade. Importante destacar que este foi o primeiro Colégio quilombola do estado. Assim, como em qualquer projeto dialogado, modificamos parcialmente os objetivos do mesmo e passamos a fazer o registro dos modos de vida das comunidades atendidas por ambas as escolas por meio de vídeos, fotos e desenhos dos educandos e educandas. Este trabalho foi possível em função da colaboração das comunidades, dos educandos e educandas que faziam a maior parte dos registros e também do apoio da Secretaria de Educação do Município, que fornecia o transporte escolar e motorista que levava os estudantes, professores e membros da comunidade para as localidades quilombolas atendidas pelas escolas.

Organizamos um calendário de trabalhos de campo, chamado de visitas às comunidades pelos educadores e educandos das escolas, participaram também destes trabalhos as comunidades que aproveitavam a ocasião para dialogar entre si. Os roteiros eram previamente elaborados pela equipe escolar, juntamente com os educandos das comunidades que, após diálogo com nossa equipe e sua finalização, organizávamos os preparativos para o trabalho de campo. Em geral, os roteiros incluíam: rodas de conversa sobre as origens da comunidade e do seu nome, os modos de vida, as lendas e contação de causos pelos mais velhos e lideranças comunitárias, visitas a alguns lugares avaliados como importantes pelos estudantes – locais de brincadeira, cemitérios, igrejas, farinhas, casas de pessoas que fazem doces típicos da região (rapadura, doce de laranja amarga, taiada, doce de mamão embrulhado na palha do milho, entre outros).

Todo o material era registrado por meio de filmagens e fotografias em sua maioria pelos próprios estudantes e/ou pelos estagiários do projeto, estudantes da Universidade Federal do Paraná de vários cursos, sobretudo os das licenciaturas. Em alguns trabalhos de campo, foram feitas entrevistas com personalidades selecionadas pelos estudantes e professores das escolas. Estes registros foram distribuídos em formato de DVD para as escolas, com as falas devidamente transcritas. A partir dos mesmos também fizemos banners que pudessem ser utilizados nas aulas pois, na época, havia poucos equipamentos eletrônicos e de projeção nas escolas. Nosso objetivo era que estes registros pudessem ser compilados pelos professores em suas aulas pois entendíamos que, dessa forma, eles teriam liberdade para trabalhar com os mesmos. Contudo, em função da alta rotatividade da equipe escolar à época, pelo fato de muitos professores darem aulas também na cidade, poucos foram os que utilizaram os materiais. Um fato a ser destacado é que muitos educadores nunca tinham ido às comunidades nas quais moravam seus educandos e, segundo a direção de uma das escolas, muitos profissionais passaram a ver os estudantes com outros olhos, o que repercutiu positivamente em favor dos educandos e educandas nos debates do Conselho escolar. Este fato, juntamente com o trabalho em outras escolas do campo em que era alta a rotatividade docente nos fez repensar a centralidade de nossos trabalhos. Passamos a focar no diálogo com as comunidades e, se possível, desde que houvesse abertura da equipe escolar, ampliar para a escola.

Ao longo dos 4 anos de atuação, passamos também a participar dos eventos do calendário escolar, sobretudo das comemorações relativas à semana da Consciência Negra, com culminância no dia 20 de novembro, no qual eram feitas exposições dos trabalhos realizados ao longo das oficinas ofertadas pelos estagiários que, ao longo do processo de convivência com as comunidades e com as escolas, passaram a compreender os diversos aspectos relativos às escolas do campo e quilombola, suas demandas específicas em função das características das comunidades. Com a oferta das oficinas nas escolas, os estagiários também exercitavam a docência.

Além dos eventos das escolas, também organizamos a partir da demanda da Secretaria de Educação do Município e das escolas estaduais, cursos de formação continuada de professores, com temas levantados a partir de consulta aos educadores. Podemos dizer que o projeto inicial foi o catalisador de um conjunto

de ações e experiências formativas dos estudantes da educação básica e universitários, bem como dos professores das escolas municipais, estaduais e da universidade que também colaboraram com o projeto que foi encerrado em função da finalização do financiamento do programa e também em função da distância entre nosso local de trabalho e estas comunidades que implicava em deslocamentos de mais de 600 km entre ida e volta.

3.2. Atividade extensionista: Elaboração da Proposta pedagógica das Ilhas do litoral do Paraná (2008-2009)

A proposta pedagógica das ilhas do litoral paranaense foi iniciativa organizada pelo Departamento da Diversidade (DEDI) da SEED/PR, sob responsabilidade da equipe da Coordenação da Educação do Campo – muitos dos quais indicados pela Articulação Paranaense por uma Educação do Campo (Coletivo composto por representantes do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), das Universidades, APP Sindicado, ASSESSOAR (Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural) e outras entidades que defendem as escolas do campo paranaense), com assessoria de docentes da Universidade Federal do Paraná/Setor Litoral. Importante destacar que na gestão de Roberto Requião (PMDB, 2003/2010) houve a possibilidade do estabelecimento de diálogos entre os movimentos sociais e as equipes ligadas ao Departamento da Diversidade/Coordenação da Educação do Campo. Em função disso, muitos documentos elaborados pelas equipes da SEED resultam destes diálogos e demandas dos movimentos e/ou grupos sociais organizados. As relações eram de colaboração e, em alguns momentos de tensionamento entre as partes, tendo em vista algumas discordâncias ao longo do processo, algo natural quando se trata do diálogo entre os elaboradores e coordenadores de políticas e programas e os demandantes que lutam por elas.

A Proposta Pedagógica das Ilhas foi elaborada tendo como horizonte a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 que institui as diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo da SEED/PR (2006). O objetivo de elaboração da mesma foi fortalecer a

Gestão democrática voltada à educação que visa a autonomia e cidadania plenas, tendo como base a dialogia entre os conhecimentos dos moradores das ilhas fundamentados nos seus saberes e identidades e os escolares, técnicos e tecnológicos, para que possam viver com dignidade no local onde moram ou em outros lugares (PARANÁ, PPP Ilhas, 2009, p. 14-15).

Para constituir os princípios do documento, foram feitas reuniões conjuntas com lideranças comunitárias, representante de professores das escolas, diretores, equipes da SEED e da Universidade a fim de debater e encaminhar as linhas gerais, eixos e princípios a partir dos quais a proposta seria tecida. Tendo em vista

os princípios nacionais e estaduais das escolas do campo, foi decidido coletivamente que a proposta seria organizada por eixos temáticos extraídos dos diálogos com as comunidades das ilhas que identificaram as principais problemáticas ligadas à sua resistência/permanência nos seus territórios de vida, tendo em vista os processos de criminalização, interdições aos modos de vida das comunidades caiçaras e estratégias de expulsão materializadas por diversos grupos, sobretudo a partir da instalação de Unidades de Conservação (UCs) pelo Estado, sem consulta pública e com caráter extremamente restritivo que, desde os anos 1980, interdita os modos de vida tradicionais. Assim, foram definidos os seguintes eixos: I) Modos de vida: Trabalho, Cultura(s) e Identidade(s); II) Territórios: Natureza, Poder e Políticas; III) Saúdes: Hábitos e Costumes.

O documento aponta que as Escolas das Ilhas podem constituir-se “[...] em significativo instrumento de fortalecimento das identidades das Comunidades Tradicionais e de garantia de acesso aos direitos humanos essenciais, que passam, sobretudo, pela dialogicidade entre os Saberes Tradicionais e Escolares.” (PARANÁ, PPP Ilhas, 2009, p. 25-26). Verifica-se que o texto da Proposta aponta para o diálogo e a ecologia de saberes.

Este documento foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, contudo, com a mudança de gestão do Governo de Estado, ocorreram atrasos em sua divulgação e implementação. Esta última tinha como pressuposto o estabelecimento de ações ligadas à formação continuada de professores e acompanhamento pedagógico por meio de grupos de trabalho, a fim de que ocorresse a elaboração coletiva dos Projetos Pedagógicos das escolas, bem como dos Planos de Trabalho Docente (PTDs). Isso porque a mesma convidava a rupturas radicais com os processos de ensino e aprendizagem que ocorriam nas escolas das ilhas que, à época, realizavam sua organização curricular tendo como referência as escolas urbanas. Portanto, era fundamental re-constituir identidades das escolas das ilhas, a partir das diretrizes nacionais e estaduais das escolas do campo. Contudo, poucos professores e técnicos de ensino da SEED conheciam tais documentos, essa era a maior dificuldade.

A equipe da UFPR/Setor Litoral a despeito de ter se disponibilizado para a realização da formação, não obteve resposta da SEED. Assim, ocorreram algumas iniciativas para auxiliar na implementação da Proposta por parte de professores da UFPR/Setor Litoral em algumas escolas das ilhas, contudo, estes foram convidados a se retirar pela equipe da SEED na gestão de Beto Richa (PSDB, 2011/2018) pois seu entendimento era de que a proposta deveria ser implementada pela referida Secretaria. Este processo ocorreu em virtude de uma série de fatores, que levaram ao esboroamento das parcerias, dentre os quais podemos destacar: a existência de muitas discordâncias de concepções acerca da forma de implementação da proposta e dos processos de formação continuada e a publicização de críticas por parte de várias equipes de distintos projetos da UFPR com relação à falta de comprometimento da SEED em relação às escolas das ilhas, o que provocou estremecimento e ruptura das relações colaborativas, entre outros.

Esta experiência e convivência abriu caminhos para a organização de algumas atividades extensionistas e projetos de extensão envolvendo as escolas das ilhas e

seus professores, muitos dos quais acabaram se tornando estudantes da licenciatura em educação do campo ofertada pela UFPR/Setor Litoral a partir de 2014, em função da aprovação do Edital do PROCAMPO (Edital nº 2 de 05/09/2012). Esta licenciatura foi organizada tendo em vista os projetos de extensão, trabalhos, articulações e diálogos com as comunidades do campo, das florestas e das águas do litoral paranaense. É possível verificar que, a despeito do caráter pontual das atividades extensionistas, as mesmas podem ter vários desdobramentos, resultando em projetos de extensão, pesquisa, abertura de cursos de formação inicial e continuada de professores.

3.3. Projeto de Extensão: Auto cartografia da Comunidade indígena Araçaí (2017 até o momento)

Este processo foi iniciado no segundo semestre de 2017 e ainda está em curso, tendo em vista os tempos Guarany M'bya e a atual Pandemia de Sars-Cov-2 que interrompeu o processo de finalização do material.

A terra indígena M'bya Tekoha Araçaí, está localizada no município de Piraquara, na região metropolitana de Curitiba, situada às margens da represa de abastecimento de água, Piraquara 1 ou Cayguava, em Área de Proteção Ambiental (APA) no entorno do Parque Nacional do Marumbi. O objetivo da cartografia na perspectiva indígena é mostrar os territórios praticados pela comunidade, seus modos de existência, sua cosmogonia. De nossa parte, entendemos que tais cartografias constituem ferramentas importantes para registro dos modos de existência e dos territórios praticados, elementos fundamentais para se trabalhar o ensino de história e geografia em sala de aula. Portanto, trata-se de um material que, elaborado coletivamente, poderá ter inúmeras finalidades: reconhecimento da existência da comunidade, importância de sua atuação na proteção da represa de abastecimento, uso nas aulas de história, geografia e ciências, entre outros que os professores da escola desejarem fazer. Entendemos que a inserção do mapeamento nos encaminhamentos metodológicos do projeto foi um avanço em relação aos registros feitos nas comunidades quilombolas relatados anteriormente, pois os áudios, vídeos e fotos estão sendo utilizados na organização da cartografia e também serão usados na elaboração de materiais didáticos com a comunidade, além de constituírem acervo para trabalhos atuais e futuros, já disponibilizado para a escola.

Estão sendo trabalhados dois mapas, um dos adultos e outro das crianças. Estas últimas apresentam em sua cartografia seus territórios praticados e já estão sendo usados como material didático nas aulas de geografia da Escola Estadual Indígena M'bya Arandú, que funciona dentro do Tekoha. Ambas as produções cartográficas têm sido realizadas juntamente com professores da escola principalmente os que atuam com as disciplinas de Geografia, História e Ciências, um deles é também estudante do curso de geografia no qual atuamos.

Os estagiários ligados a este projeto são predominantemente estudantes do curso de licenciatura em Geografia, apenas uma estudante é do curso de Administração Pública. Os trabalhos de campo ligados à produção cartográfica, as reuniões de leituras e debates de textos e vídeos que abordam os modos de estar dos diversos

povos indígenas, as questões pedagógicas ligadas às escolas bilíngues, a maneira como os livros didáticos de geografia abordam os indígenas brasileiros, os documentos nacionais e estaduais relativos à educação escolar indígena, entre outros têm auxiliado a construir uma visão outra dos povos indígenas do Brasil. Alguns estagiários, futuros professores de geografia, revelam a transformação de sua compreensão acerca das questões indígenas, a partir dos trabalhos realizados no projeto. O professor de história que também dá aula de geografia e é nosso educando no curso relatou a relevância da utilização da autocartografia nos trabalhos em sala de aula pois a ferramenta tem grande potencial pedagógico porque auxilia a registrar as geografias da comunidade, podendo servir de base para a construção de outras narrativas, desde a perspectiva da mesma.

Neste sentido, entendemos que os processos de autocartografia constituem encontros em que professores e futuros professores de geografia e de outras áreas se mobilizam para auxiliar na reverberação dos modos de existência da comunidade Araçaí, as formações (inicial e continuada) se constituem em uma mesma ação. As oficinas de mapas, nome pelo qual identificamos os encontros, nos quais educadores e educandos universitários e da educação básica, juntamente com a comunidade trabalham na materialização das cartografias, constituem locais onde se efetivam as ecologias de saberes, uns aprendendo a estar e ser no mundo com os diferentes e as diferenças.

O que ficou evidente para nós, ao longo deste trabalho de três anos, é a relevância do processo, dos encontros realizados por meio das oficinas. Neste período, muitos moradores e moradoras da comunidade se tornaram estudantes do curso de licenciatura em educação do campo que funciona em regime de alternância no setor onde atuamos. A frequência de ida à comunidade é maior do que nas escolas quilombolas de Adrianópolis que dista 300 km da UFPR/Setor Litoral. Piraquara dista 100 km da Universidade. Ao longo deste período de trabalho com comunidades dos campos, das florestas e das águas nos conscientizamos que a acessibilidade é um fator fundamental a ser considerado nos projetos de extensão que requerem vivências nas comunidades mais frequentes e duradouras. Em tempos de corte de recursos das universidades públicas e de financiamento para a área de Ciências Humanas, este fator tende a ser decisivo na continuidade e adensamento dos projetos de extensão, portanto em sua viabilização.

Este projeto é reelaborado e reajustado anualmente e reapresentado nos editais de iniciação científica da Universidade. Não tem data para acabar porque também compreendemos que ele é apenas um mote, um motivo para adensar e estreitar a convivência e colaboração com esta comunidade. Entendemos a extensão dessa maneira, não se trata de propor, executar um projeto e ir embora, mas de propor projetos para ficar, para compartilhar, conviver, coabitar e aprender com as comunidades. Entendemos que projetos de extensão tem este potencial de auxiliar a criar vínculos de solidariedade e confiança mútua. Além disso, todos aprendem e ensinam algo em algum momento dos encontros, portanto, trata-se de um eixo de atuação da universidade que potencializa a ecologia de saberes, ponto nodal onde se materializam as ações educacionais da educação básica, a formação inicial e continuada de educadores dos diferentes níveis de ensino e, o

mais importante, os processos educativos que envolvem todos os participantes nos diálogos com as lideranças – o cacique e o Xamoi ou líder espiritual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Quem sabe como fazer, mas que não fez, ainda não sabe, tem que fazer para saber.” (Liderança de povos e comunidades tradicionais)

A despeito de serem pouco incentivados nas Universidades, por um conjunto de elementos dentre os quais cabe destacar os poucos financiamentos, projetos e programas existentes nas universidades, sua complexidade e os desafios deles decorrentes, muitos projetos e atividades de extensão têm auxiliado a constituir valiosos e relevantes repertórios de ações, consolidado relações com as comunidades e também transformado a formação universitária a fim de que a mesma auxilie em processos de coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão sócio territorial, na minimização de processos de degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural, entre outros (SANTOS, s.d., p. 54). Estes deveriam ser, ao nosso ver, os princípios orientadores dos projetos, programas e ações de extensão que, no atual momento histórico, fortalecem o apoio solidário na resolução de problemas de exclusão, discriminação sócio territorial inerentes à sociedade brasileira, face às suas desigualdades sócio territoriais.

Foi neste contexto de reflexões que organizamos projetos e ações de extensão junto aos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Paraná/Setor Litoral que visavam, juntamente com comunidades das florestas, das águas e dos campos, fortalecer os processos educativos formais a partir de registros dos seus modos de vida e suas lutas. Tais ações desdobraram-se em atividades educacionais nas comunidades que possuíam escolas, fortalecendo o necessário entrelaçamento da educação formal, não formal e informal. Importante destacar que esta estratégia foi elaborada em função da alta rotatividade de professores nas escolas indígenas, quilombolas e do campo nas comunidades com as quais organizamos e realizamos os trabalhos. Não raro, ano após ano, as demandas formativas continuavam as mesmas pois o quadro de professores nestas escolas sofria e sofre grandes alterações. Assim, decidimos organizar os trabalhos desde as comunidades, procurando, na medida do possível, envolver as escolas e aqueles profissionais envolvidos com as mesmas.

Tal estratégia possibilitou adensamentos nas convivências com as comunidades, elemento fundamental na organização de trabalhos com elas nos auxiliando a refletir, debater e propor ações com e não para as mesmas. O que, no nosso entendimento, transforma o caráter formativo das ações e fortalece a ecologia de saberes que, numa perspectiva popular, se caracteriza por: evidenciar a pluralidade interna da ciência por meio de práticas científicas populares, como por exemplo as epistemologias feministas e pós-coloniais; reconhecer e atuar na

interdependência entre saberes “científicos” e aqueles considerados pelo ideal de cientificidade moderno como “não científicos”, o que pressupõe o alargamento do conceito do que seja ciência, esta entendida como todo o conjunto de saberes sistematizados por diferentes tradições, em diferente tempos, espaços e culturas; fortalecer a compreensão e assunção do conhecimento do local como elemento fundamental na intervenção no real; potencializar a dialogia fundada no princípio da valorização da diversidade e da pluralidade, por meio das quais os oprimidos são reconhecidos e potencializam suas vozes; auxiliar em atos de leitura da palavra voltados para ler e transformar o mundo e, o mais importante, evidenciar processos de partilha de saberes e de aprendizagens entre todos os envolvidos: educadores, educadoras, educandos e educandas universitários e da educação básica e membros das comunidades. Tece-se dessa maneira uma rede colaborativa caracterizada por múltiplos processos de aprendizagens nas mais variadas direções.

As experiências dos projetos nos auxiliaram a refletir em que medida a produção de materiais didáticos com os povos das águas, das florestas e dos campos pode constituir estratégia de formação inicial e continuada de professores, para que futuros e atuais profissionais conheçam a diversidade inerente ao campo brasileiro, bem como os conflitos por terras e territórios ligados à geograficidade dos referidos grupos. Entendemos que os projetos e ações de extensão auxiliam no processo de evidenciação e visibilização das lutas destes povos que, no atual contexto político, têm seus direitos interditados e também atuam no sentido de fortalecer e promover encontros entre distintos grupos que podem auxiliar-se no fortalecimento mútuo, constituindo ações voltadas à ecologias de saberes, potencializando a emergência de geografias inexistentes e/ou ocultadas nas narrativas de uma parte significativa dos materiais didáticos utilizados nas escolas de educação básica, portanto, também em sala de aula.

Por meio das atividades realizadas pudemos verificar que os encontros de diferentes sujeitos nas comunidades têm potencializado os processos formativos voltados à vivência e compreensão da diversidade inerente aos territórios brasileiros. Assim, por meio dos projetos e atividades de extensão, nos encontros entre os povos das águas, das florestas e dos campos, professores da educação básica e futuros educadores de geografia têm-se produzido uma ecologia de saberes voltada à formação inicial e continuada dos sujeitos, o que tem permitido verificar a emergência de outras geografias não raro inexistentes nas pautas das salas de aula, o que auxilia no reconhecimento sócio territorial da legitimidade das áreas de acampamentos e assentamentos da reforma agrária, das retomadas indígenas, dos territórios de apossamento, locais de lutas por terras e territórios das comunidades tradicionais, dos povos originários e do campo no estado do Paraná.

Os registros realizados por meio de vídeos, textos, auto cartografia, entre outros, auxiliaram na problematização, na construção de metodologias de registro dos territórios, dos modos de vida e existências das referidas comunidades e também a verificar a interdeterminação entre extensão, ensino e pesquisa. Compreendemos neste processo que é possível fazer pesquisa sem extensão e sem alterar o ensino, mas que é impossível fazer extensão sem pesquisa e que

não se desdobre em transformações nos processos educativos. Somado a isso, entendemos que projetos e ações de extensão auxiliam no adensamento de relações e ações entre os educadores e educadoras da educação básica e da universidade, as comunidades, educandos e educandas da educação básica e do ensino superior, especificamente do curso de geografia.

Ao atuarmos junto às comunidades dos povos das águas, das florestas e dos campos por meio de projetos e ações de extensão que visavam registrar expressões culturais e modos de existências das comunidades pudemos trabalhar juntamente com educadores e educandos nas escolas e suas comunidades. Desse modo, nos encontros havia a convivência e colaboração entre educadores e educandos da educação básica e da universidade, integrando assim a dimensão da formação inicial e continuada. Movimento este extremamente profícuo que põe em xeque e questiona os ocultamentos e interdições aos quais foram historicamente submetidos os grupos sociais com os quais trabalhamos. Além disso, exercitamos o fortalecimento da participação das comunidades nas atividades escolares, integrando estas com os sujeitos anteriormente mencionados. Desse modo, processos dialógicos entre comunidades, educandos e educadores das escolas e da universidade constituíam ambientes de trocas, portanto, de ecologia de saberes extremamente ricos porque eivados de aprendizagens para todos os envolvidos.

Dessa maneira, concluímos que projetos e atividades de extensão auxiliam nos processos de formação inicial e continuada de professores, na integração entre ensino, pesquisa e extensão, evidenciando suas interdeterminações e possuem grande relevância sobretudo por promoverem a convivência e a co-laboração entre grupos sociais distintos que, juntos, ajudam a adensar a dimensão popular de frações da universidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; câmara de educação Básica 1. Resolução CNE/CEB 1 de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 de jul. 2020.

_____. Decreto nº 6040 de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm>. Acesso em: 01 de jul. 2020.

_____. CONSEA. Conselho Nacional de Segurança alimentar e nutricional. Terra direitos patrimoniais e territoriais. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/consea/eventos/plenarias/documentos/2008/direitos-patrimoniais-e-territoriais-sobre-a-terra-10.2008>>. Acesso em: 30 out. 2019.

CASTRO-GÓMEZ, S. *La hybris del punto cero: ciência, raza e ilustración em la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005. 346p.

DUSSEL, E. *1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1993.

MIGNOLO, W. *Desobediencia epistémica: retorica de la Modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones Del Signo, 2010. 128p.

NABARRO, S. A.; TSUKAMOTO, R. Y. *Questão agrária e livro didático de geografia: uma análise do conteúdo apresentado nos livros didáticos adotados pelas escolas de ensino fundamental da rede pública de Londrina – PR*. In: Anais do XIX Encontro Nacional de Geografia Agrária. Disponível em: <http://www.geografia.fflch.usp.br/inferior/laboratorios/agraria/Anais%20XIXENGA/artigos/Nabarro_SA.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016.

NASCIMENTO, G. P. do. A (de)colonialidade do saber no ensino escolar: uma análise da representação dos quilombos nos livros didáticos de geografia no estado do Paraná. 2017. 71p. Monografia de Licenciatura - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

PARANÁ. Proposta Pedagógica das Ilhas do Litoral Paranaense. Curitiba: SEED, 2009.

PORTO-GONÇALVES, C. W. O latifúndio genético e a r-existência indígena-campesina. *Geographia*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p.1-15, 2002.

PRINTES, R. B. Presença indígena nos livros didáticos de geografia. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 4, n. 8, p. 195-220, jul./dez., 2014. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/247/141>>. Acesso em: 10 out. 2016.

QUIJANO, A. Colonialidade do saber. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

REDE PUXIRÃO DE POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS. Blog. Disponível em: <<http://redepuxirao.blogspot.com/>>. Acesso em: 01 de out. 2019.

SANTOS, B. de S. A Universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. Disponível em: <<https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2019.

SILVA, M. A.; OLIVEIRA, A. M. de O. Dialogando com o livro didático de geografia: análise do discurso sobre a questão agrária em obras do ensino médio. *Geografia Ensino & Pesquisa*, Santa Maria, v. 17, n. 3, set./ago. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/viewFile/12494/pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

TAVARES, F. G. de O. *O ensino de geografia agrária na escola pública: currículo e sala de aula*. Anais do 4º Congresso Pesquisa do Ensino: As ciências humanas na Educação. Disponível em: <<http://www1.sinprosp.org.br/conpe4/revendo/trabalhos/25.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

Contato com o autor: Ângela Massumi Katuta <angela.katuta@gmail.com>

Recebido em: 15/04/2020

Aprovado em: 10/08/2020

ⁱ Para Porto Gonçalves (2002) significa reinventar suas existências para resistir ao longo de muitos mil anos, portanto, r-existir.

ⁱⁱ Postura epistêmica que reconhece a imensa pluralidade dos saberes e defende a necessidade de sua valorização, dado que fundamentam ações emancipatórias e colaborativas e também auxiliam a fazer avançar as ciências como um todo.