

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Entrelaçando Saberes: diálogos entre mestras/es do artesanato tradicional
do Quilombo da Fazenda e a educação escolar

Edirlaine Lopes dos Reis

São Paulo

2024

EDIRLAINE LOPES DOS REIS

Entrelaçando Saberes: diálogos entre mestras/es do artesanato tradicional
do Quilombo da Fazenda e a educação escolar

Versão Corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Mestre em Educação

Área de Concentração: Cultura, Filosofia e
História da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Soraia Chung Saura

São Paulo

2024

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e
Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Reis, Edirlaine Lopes dos.

Entrelaçando Saberes: diálogos entre mestras/es do artesanato tradicional do Quilombo da Fazenda e a educação escolar / Edirlaine Lopes dos Reis; Orientadora Soraia Chung Saura. – São Paulo, 2024. p. 161

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Cultura, Filosofia e História da Educação

1. Metras/es Tradicionais 2. Comunidades Tradicionais 3. Conhecimentos Tradicionais 4. Artesanato Tradicional 5. Quilombo da Fazenda Picinguaba 6. Educação Escolar
I. Saura, Soraia Chung. II. Título. III. Diálogos entre mestras/es do artesanato tradicional do Quilombo da Fazenda e a educação escolar

Nome: Reis, Edirlaine Lopes dos

Título: Entrelaçando Saberes: diálogos entre mestras/es do artesanato tradicional do Quilombo da Fazenda e a educação escolar

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Prof.(a). Dr.(a). _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof.(a). Dr.(a). _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof.(a). Dr.(a). _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Dedico este trabalho às minhas filhas Dandara e Betânia, saídas do meu quintal.

AGRADECIMENTOS

Ao Quilombo da Fazenda Picinguaba, por sua força e resistência.

Às artesãs e artesãos de Ubatuba, que mesmo diante de tantos obstáculos, resistem.

Às mestras e mestres dos conhecimentos tradicionais por enriquecerem a cultura brasileira.

À Profa. Dra. Soraia Chung Saura por ter me orientado em toda a pesquisa, pela escuta sensível, pela abertura amigável e por junto comigo, concretizar esse mestrado.

Ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pela oferta de um ensino público de qualidade.

À CAPES, pelo apoio financeiro dado à essa pesquisa.

Ao grupo de estudos PULA, pelo conhecimento compartilhado e pela Profa. Dra. Ana Cristina Zimmermann, que junto com Soraia, conduzem-nos a estabelecer parilhas.

Ao Zé Pedro Vieira, Maria Nadir Vieira, Dionísia, Feliciano Braga, Ciro Braga, Tereza Assunção, Francisco Antonio dos Santos, Maria Carmelina Braga, Maria Aparecida Siqueira e Antonio Rosário, pessoas queridas, moradoras do Quilombo da Fazenda, com as quais pude conviver e que não estão mais conosco nesse plano.

Ao meu companheiro Leonardo Estevan, por todo apoio dado ao longo dessa jornada.

À minha mãe e meu pai, pelos seus esforços para encaminharem suas filhas por bons caminhos.

Às professoras e estudantes das escolas municipais Iberê Ananias Pimentel e Manoel Inocêncio Alves dos Santos.

Ao Prof. Saulo Luders Fernandes e à Profa. Iracema Santos do Nascimento pelos ensinamentos compartilhados durante o exame de qualificação.

Fogo!...Queimaram Palmares,

Nasceu Canudos.

Fogo!...Queimaram Canudos,

Nasceu Caldeirões.

Fogo!...Queimaram Caldeirões,

Nasceu Pau de Colher.

Fogo!...Queimaram Pau de Colher...

E nasceram, e nascerão tantas outras comunidades

que os vão cansar se continuarem queimando.

Porque mesmo que queimem a escrita,

Não queimarão a oralidade.

Mesmo que queimem os símbolos,

Não queimarão os significados.

Mesmo queimando o nosso povo,

Não queimarão a ancestralidade.

Nego Bispo (2015, p.45)

RESUMO

REIS, Edirlaine Lopes dos (2024). **Entrelaçando Saberes: diálogos entre mestras/es do artesanato tradicional do Quilombo da Fazenda e a educação escolar.** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Essa pesquisa mobiliza-se pela intenção de desvelar diálogos possíveis entre a educação escolar e os saberes intergeracionais da tradição, considerados aqui orais e sobretudo corporais. Tem como objetivo principal observar a produção artesanal de uma comunidade tradicional em todas as suas etapas - no Quilombo da Fazenda Picinguaba, localizado no extremo norte de Ubatuba/SP - indagando-se sobre modos possíveis de orientar estes saberes para dentro da escola. Para tanto, vale-se da contextualização histórica do Quilombo da Fazenda, cujas produções artesanais refletem valores e modos de ser e estar no mundo. Desvenda-se a luta exercida pela comunidade a fim de manter-se no território tradicional, e a manutenção de suas tradições como forma de existência. Em observações, descrições e entrevistas de inspiração fenomenológica subsidiadas no encontro com autoras/es decoloniais, revela-se um imaginário social não destituído da materialidade do mundo, que tem nos saberes ambientais e na produção artesanal uma notável forma de expressão desta história coletiva. A pesquisa dialoga também com o Projeto Tecendo Saberes (apoiado pela Secretaria de Estado da Cultura, Economia e Indústria Criativas do Estado de São Paulo) desenvolvido em escolas municipais - que atendem estudantes residentes na região, incluso caiçaras e quilombolas. Por meio do projeto, artesãs/ãos e mestras/es do Quilombo da Fazenda Picinguaba realizam círculos de cultura e vivências presenciais de produção artesanal. Desvela-se a indispensabilidade da educação escolar afetar-se com os saberes tradicionais que abarcam estratégias de resistência adotadas pela comunidade, compreendidas como epistemologias não hegemônicas. A pesquisa aponta também para a possibilidade dialógica que se estabelece entre escola e comunidade e para a primordialidade desta relação, especialmente no que tange a iniciação de crianças em um sistema simbólico que atravessa uma corporeidade comum a todas nós.

Palavras-chave: Mestras/es tradicionais; Comunidades Tradicionais; Conhecimentos Tradicionais; Artesanato Tradicional; Quilombo da Fazenda Picinguaba; Educação Escolar

ABSTRACT

REIS, Edirlaine Lopes dos (2024). **Interlacing Knowledge: dialogues between masters of traditional crafts from Quilombo da Fazenda and school education.** Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo.

This research is motivated by the intention of revealing possible dialogues between school education and the intergenerational knowledge of tradition, considered here oral and above all bodily. Its main objective is to observe the artisanal production of a traditional community in all its stages - in Quilombo da Fazenda Picinguaba, located in the extreme north of Ubatuba/SP - asking about possible ways of guiding this knowledge into the school. To do so, it uses the historical contextualization of Quilombo da Fazenda, whose artisanal productions reflect values and ways of being in the world. The struggle carried out by the community in order to remain in the traditional territory, and the maintenance of their traditions as a form of existence, is revealed. In observations, descriptions and interviews of phenomenological inspiration supported by the meeting with decolonial authors, a social imaginary is revealed that is not devoid of the materiality of the world, which has in environmental knowledge and artisanal production a notable form of expression of this collective history. The research also dialogues with the Tecendo Saberes Project (supported by the State Secretariat for Culture, Economy and Creative Industry of the State of São Paulo) developed in municipal schools - which serve students residing in the region, including caçaras and quilombolas. Through the project, artisans and masters from Quilombo da Fazenda Picinguaba hold culture circles and face-to-face experiences of artisanal production. The indispensability of school education is revealed to be affected by traditional knowledge that encompasses resistance strategies adopted by the community, understood as non-hegemonic epistemologies. The research also points to the dialogical possibility that is established between school and community and to the primordality of this relationship, especially with regard to the initiation of children into a symbolic system that traverses a corporeality common to all of us.

Keywords: Traditional teachers; Traditional Communities; Traditional Knowledge; Traditional Crafts; Quilombo da Fazenda Picinguaba; Schooling

LISTA DE SIGLAS

ACRQF	Associação da Comunidade dos Remanescentes do Quilombo da Fazenda
ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
BA	Bahia
BR	Brasil
CadSUS	Cadastro Cartão do Sistema Nacional de Saúde
CONAC	Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
CONSEMA	Conselho Estadual do Meio Ambiente
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMBIO	Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPEMA	Instituto de Permacultura e Ecovila da Mata Atlântica
ITESP	Instituto de Terras do Estado de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NP	Núcleo Picinguaba

PEC	Prontuário Eletrônico do Cidadão
PESM	Parque Estadual da Serra do Mar
PET	Polietileno Tereftalato
PL	Projeto de Lei
PNC	Plano Nacional de Cultura
PNPCT	Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROAC	Programa de Ação Cultural
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
Resolução CNE	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola
SMA	Secretaria do Meio Ambiente
SNUC	Sistema Nacional de Unidade de Conservação
TBC	Turismo de Base Comunitária
UC	Unidade de Conservação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZHCan	Zona Histórico-Cultural Antropológica
ZOT	Zona de Ocupação Temporária

MEMORIAL

Minha vida se entrelaça por fios que aos poucos vou descobrindo. Às vezes sinto que já vivi várias vidas nessa mesma existência. Já deixei de ser o que fui e não receio de seguir mudando. Mas uma coisa é certa, a vida como eu a vejo, surge lá de trás, onde a memória não alcança. A vida que segue e que flui, nos meus devaneios, surge como os tessumes¹, que rodopiam, circulam, se conectam e assim alcançam seu destino, ou será o próprio destino o entrelaçar, se constituir em si própria?

Quando penso em minha relação com a minha pesquisa de mestrado, percebo que estou refletindo sobre fatos da minha própria vida. A vida não só de agora, mas todas as vidas que possibilitaram que a minha pudesse existir. Vejo essas outras vidas - a ancestralidade que me cerca – sustentando minha existência, alimentando e motivando meu papel no mundo, assim como se constitui um balaio - que da força e segurança dos esteios, dependem os tessumes que circulam e serpenteiam, pois há quem garantiu que isso possa acontecer.

Quando me mudei para Ubatuba/SP, em janeiro de 2010, senti toda a gratidão do universo em minha existência. Também pudera, como uma vontade de mudança tão grande poderia caber em um coração tão pequeno? Meses antes eu havia escrito um projeto, em parceria com outro educador, Leonardo Estevan. Esse projeto, repleto de desejos intensos e fortes



Balaio sendo construído, os esteios na vertical, sustentando os tessumes que correm na horizontal. Fonte: Edirlaine Reis

intenções por mudança, foi aprovado em um edital público. Antes de nos mudarmos, havíamos ficado algumas semanas no Camburi/Ubatuba, em uma viagem que mudou os trajetos de nossa existência. Tínhamos uma vontade, um anseio que nos acompanhava há um certo tempo, de realizar junto com uma comunidade tradicional de Ubatuba um trabalho educativo que pudesse fomentar a valorização da cultura tradicional e que envolvesse diferentes faixas etárias.

Conhecia Ubatuba somente como turista, mas frequentava há um tempo a região, a

¹ Na técnica dos trançados, os tessumes são as fibras ou cipós que percorrem os esteios. Os esteios sustentam os tessumes, que correm na horizontal, dando corpo aos artesanatos.

ponto de ser tocada por sua beleza e riqueza, cultural e ambiental. Durante essa viagem, buscávamos encontrar, por meio de diálogos que fomos estabelecendo com comunitárias/os, uma comunidade que também tivesse esse desejo e que juntas pudéssemos realizar essas, e quem, sabe outras ações.

A princípio conversamos com algumas comunitárias do Camburi, mas decidimos rumar para outras paragens. Depois de caminharmos cerca de 20 km, chegamos ao Quilombo da Fazenda Pinguaba. Ao chegar na Casa de Farinha, monumento histórico da comunidade, lembrei-me que já estivera ali em um dos meus sonhos. Mas não era um sonho qualquer. Senti queimar por dentro uma sensação difícil de explicar, mas que me tocara profundamente.

Lá, encontramos um senhor sentado, com seu chapéu na cabeça, e com um sorriso largo e amoroso. Era o Sr. Zé Pedro, que faleceu em junho de 2021. Começamos uma conversa, e ele nos disse que a “criança”, naquele momento, não demonstrava interesse pela cultura dos mais antigos. Relatou que a realidade estava mudando e que, junto a essa mudança, surgia o desinteresse e até mesmo descaso pela cultura tradicional por parte das crianças.



*Zé Pedro Vieira, conhecido como Sr. Zé (em memória).
Fonte: Leonardo Estevan*

Depois de ouvi-lo, senti que ali, na Fazenda, podíamos sonhar junto com a comunidade, que podíamos, quem sabe, unir nossas vontades. Voltamos para São Paulo e de lá continuamos o diálogo com duas lideranças, até que o edital dos Pontos de Cultura, parceria entre o Ministério da Cultura e Secretaria de Estado da Cultura, foi lançado. Escrevemos o projeto Olhares de Dentro, em nome da Associação da Comunidade dos Remanescentes do Quilombo da Fazenda (ACRQF), e fomos aprovados.

Me mudar para Ubatuba, aos 28 anos, foi como se eu estivesse retornado às minhas próprias raízes, mesmo não havendo uma relação ancestral com aquele lugar. Sentia como se estivesse relembando momentos que eu mesma não havia vivido, mas que desde a minha infância sempre havia escutado.

Meus pais migraram para São Paulo em 1969, eles nasceram na Zona da Mata mineira, em Mercês e Silveirânia. Meus avós, bisavós, tataravós também são dessas regiões. Embora meus pais tivessem uma forte ligação com a terra e suas origens, quando eles partem para São Paulo, deixam uma terra que não puderam chamar de sua, não no sentido simbólico e afetivo,

mas no sentido efetivo: a terra que se planta e se colhe, que se herda e que se pode deixar para os seus herdeiros.

Tantas gerações naquelas terras, cultivando-as, tornando-as produtivas, alimentando suas e outras famílias! Mas os proprietários, os fazendeiros que desconheciam a habilidade da agricultura familiar, eram seus reais donos. A produção era dividida ao meio, metade para o fazendeiro e metade para a família que plantou. Tinham direito à moradia, que eles mesmos construía, mas não recebiam nenhum tipo de salário por parte dos fazendeiros para manter as terras produtivas e bem cuidadas.

Tantas gerações vivendo assim, até que meu pai decide mudar os rumos das duas famílias. Ainda noivos, ele parte para São Paulo, consegue trabalho na indústria têxtil e meses depois, minha mãe, seus pais e seus 11 irmãos, pegam suas sacolas e partem para a grande cidade.

De todas as histórias que ouvi desde a minha infância, dos tempos vividos por eles na roça, sempre me encantei pelas histórias a respeito das soluções que criavam para suprirem suas necessidades mais básicas. Não se compravam muitas coisas, praticamente o sal e o querosene para acender as lamparinas. Essa autossuficiência sempre me seduziu e fez com que crescesse em mim um orgulho de também fazer parte dessa história. Ao contrário do pensamento colonizador, esse é um tipo de pensamento que valoriza o fazer manual.

Produziam o sabão com o umbigo do porco, conservavam a carne por semanas em uma lata cheia de banha, hoje conhecida como a carne na lata, muito comercializada nos restaurantes mineiros. Minha mãe, cuidadosa desde menina, sabia encontrar na natureza um barro branco que utilizava para pintar as paredes da cozinha, sujas pelo fogão de lenha. Faziam as próprias casas, paredes que esculpam à mão. Plantavam, caçavam e criavam os próprios alimentos. Produziam suas roupas, pariam seus filhos em casa. Curavam-se praticamente sem a ajuda de médicos, por meio das ervas e rezas e suas fortes crenças.

Esses conhecimentos, as histórias que contavam, faziam-se presentes em nossa casa e permearam, desde menina, o meu imaginário. Me encanta imaginar meus antepassados, utilizando toda essa capacidade humana de interagir com o meio em que viviam, de inventar e reinventar suas formas peculiares de sobrevivência.

Não busco com isso, romantizar a nossa história, pois sei das dificuldades pelos quais passaram, mas para mim, essa sapiência, ou como Sérgio Buarque de Holanda (1986) nos possibilitou ver - a existência de uma verdadeira elaboração mental - é o que mais me marca, sobressaindo a todos os demais fatos. Muito da minha força interior emerge das histórias vividas pelos meus antepassados, meus esteios fundantes. A cada conquista minha, dedico a cada

mulher que veio antes de mim, mulheres que não tiveram os privilégios pelos quais eu gozo, mas que fundamentalmente são parte e também responsáveis por todas as minhas vitórias.

São muitas as histórias de que gosto muito, uma delas é a contada pela minha mãe. Ela sempre relembra quando ia ao taboal com minha avó para colher taboa. Das taboas, elas produziam as esteiras para a família dormir. Das flores da taboa, elas faziam os enchimentos para os travesseiros. Foi com minha avó que minha mãe aprendeu a costurar. Desde menina lembro-me dela, sentada na sala, costurando em sua máquina de costura. Aos 26 anos de idade eu decidi aprender a costurar com minha mãe. Começamos juntas fazendo uma calça para mim. Daí em diante não parei de costurar, inclusive como uma forma secundária de geração de renda. Como sempre me deixei encantar pelas “culturas populares” (SAURA, 2008), me dedico também a confeccionar bolsas para todo o tipo de instrumento musical, além de saias para danças.

Meus pais tiveram poucas oportunidades de frequentar a escola. Acredito que a privação ao acesso a esse direito elementar fez com que cobrassem tanto de nós, para que estudássemos, afinal, nunca foi tão fácil ir à escola. Para estudar, minha mãe precisava dormir na casa de uma senhora em outra cidade. Em São Paulo dedicou-se a cuidar das filhas, enquanto meu pai trabalhava nos comércios que já possuía. Quando fiz 12 anos, ela decidiu trabalhar fora de casa, conseguiu trabalho como cozinheira em uma escola da rede privada, próxima de nossa casa. Trabalhou por duas décadas na mesma escola até se aposentar. Não tenho dúvidas que exerceu seu trabalho com muito carinho, e o afeto que recebeu das/os estudantes resulta desse amor por sua profissão e por elas/es próprias/os. Chegou a alimentar crianças e depois suas/seus filhas/os. Sei da sorte que tiveram por ter alguém como ela, responsável por uma tarefa tão importante no ambiente escolar. E digo sorte também, porque ela é uma cozinheira incrível, até hoje me surpreendo com suas comidas, que são sempre apresentadas em grande quantidade e diversidade. Não consigo fazer um prato só ou uma só sobremesa. Sua mesa grande em sua casa e sua comida feita



*Fogão à lenha na casa dos meus pais em São Paulo.
Fonte: Edirlaine Reis*

no fogão à lenha, me faz sentir uma gratidão imensa por podermos nos reunir, toda a família, e

celebrar a vida que levamos.

Sou a caçula de 3 irmãs. Me chamo Edirlaine, pois minha irmã mais velha se chama Elaine e a do meio Edirlene (Di), meu nome é uma parte de cada uma das duas. Preta é meu apelido de infância, é como me chamam em casa e no universo da capoeiragem. E o apelido que me dei é Edi.

Em São Paulo, estudei em escolas públicas até concluir o ensino médio. Lembro-me que para conseguir uma vaga em uma boa escola precisei madrugar para participar de um sorteio. Minha irmã Di precisou dormir na fila. Quando eu tinha 9 anos, minha irmã 9 anos mais velha entrou na faculdade, tornando-se o exemplo da família.

Morávamos na zona leste, na Vila Nhocuné, que significa “senhor coronel”, referência a um antigo proprietário daquelas terras. Neste lugar foi onde iniciei minhas ações no campo da sociedade civil organizada por volta de 2005. Foi lá que criamos a ACAZ – Associação Cultural e Assistencial Alexandre Zaió. Nesta Associação, formada por moradores do bairro, nos articulamos e nos organizamos para, juntos, buscarmos soluções para os problemas vividos e enfrentados por nossa comunidade periférica.

A ACAZ surge no comércio do meu pai, um bar e também uma casa do norte, frequentado por muitas pessoas do bairro. Entre cervejas e conversas, contrariando quem pensa que boas articulações não são feitas em ambientes de lazer, surge a ideia de uma instituição que promovesse atividades culturais e assistenciais.

Entre várias atividades e conquistas coletivas, gosto muito de ver a transformação da minha rua, a que tanto brinquei, e que reserva um cantinho especial nas minhas memórias de infância. Até 1989 existia na rua, bem em frente à minha casa, uma praça muito gostosa, cenário de fotos de infância. Porém, com a construção do Hospital Municipal Alexandre Zaió - resultado da reivindicação dos atuantes em saúde naquela época - a praça foi inativada e seu terreno abandonado, sendo visto por muitas



Foto da nossa rua em 1997. Fonte: recordação familiar

pessoas como um local apropriado para o depósito de lixo e entulhos. No entanto, esse cenário, por meio das ações da ACAZ, muda completamente, e hoje temos uma rua arborizada, com campo de malha para os praticantes, e como reconhecimento da prefeitura, foi instalado em 2019 o parquinho para as crianças, bem como, equipamentos esportivos.



Foto atual da rua onde mora minha mãe e meu pai. Fonte: Onofre Reis

Ao terminar o ensino médio, lembro-me de me sentir angustiada, tinha receio de não ingressar imediatamente em uma faculdade e ficar como muitas pessoas que conhecia, com uma rotina cheia de trabalho, sem tempo para o estudo. A essa altura eu já trabalhava e tinha condições de pagar minha própria faculdade. Não cogitei, naquela ocasião, de concorrer a uma vaga no ensino público. Esse interesse foi despertado futuramente, no âmbito do mestrado. Aos 19 anos, depois de fazer 6 meses de cursinho, passei no vestibular para o curso de Turismo na UNICSUL (Universidade Cruzeiro do Sul). Minha primeira experiência, atuando na área, foi em um projeto realizado pela Reserva da Biosfera do Cinturão Verde de São Paulo, o PJ-MAIS (Programa Jovem – Meio Ambiente e Integração Social). O projeto era desenvolvido em duas Unidades de Conservação. Eram realizados cursos para os jovens moradores do entorno dessas unidades. Nesses cursos fui professora da disciplina Turismo Sustentável. Nessa experiência, muito marcante para mim, me identifiquei demasiadamente com a proposta de educação dialogada com a realidade local. Em 2022 iniciei o curso de Pedagogia na UNIVESP (Universidade Virtual do Estado de São Paulo).

Em São Paulo eu adquiri uma experiência no campo da educação. Dei aulas no contexto das Medidas Socioeducativas, trabalhando com jovens na perspectiva da lei do aprendiz, em instituições voltadas para a diminuição da vulnerabilidade social, contribuí com organizações da sociedade civil, em projetos de educação ambiental e turismo sustentável. Em Ubatuba, essas experiências me favoreceram para o desenvolvimento dos projetos de educação que viria a

construir. Para realizar as ações do Ponto de Cultura “Olhares de Dentro”, eu e o educador parceiro, meu companheiro e pai das minhas filhas, Leonardo Estevan, parceiro de sonhos e de engajamentos, nos mudamos para o Quilombo da Fazenda.

Moramos no Quilombo por 3 anos e 9 meses. Na época, nosso meio de locomoção eram as bicicletas e pela distância e dificuldade de se acessar a comunidade, localizada há cerca de 40km do centro de Ubatuba e de Paraty/RJ, ficaria inviável realizar o trabalho morando em outro local. Além de tudo, foi crucial para o nosso trabalho ter vivenciado a realidade da comunidade tão de perto; sem isso, não tenho dúvidas de que os resultados não seriam os mesmos.

A experiência de morar no Quilombo foi muito marcante para a minha vida. Tive a oportunidade de estar com as/os moradoras/es em momentos inusitados, vivenciados no cotidiano, como ir ao taboal para colher taboa para fazer artesanatos, ir às festas de aniversário, tomar banho de rio, receber as crianças em casa, pescar lagostas e peixes no rio com as crianças, aprender artesanatos na varanda de artesãs/ãos, contribuir com organização de festas comunitárias, receber a Folia do Divino em minha casa; enfim, são muitas as lembranças que me tocam. A confiança foi sendo construída com o tempo, não tínhamos o anseio de sermos aceitos de prontidão, mas o trabalho se encarregaria de dizer se estávamos ou não no melhor caminho a ser seguido.



Aprendendo a fazer a esteira de taboa, na varanda da casa do artesão Bidico e Cida, 2012. Foto: Leonardo Estevan

Para me relacionar com a comunidade não precisei mudar meu vocabulário ou me esforçar pra ser diferente do que eu mesma sou. Sou de uma família muito grande, minha avó materna teve 14 filhos e a paterna, 9. Tanto em Minas Gerais, quando tive a oportunidade de passar as férias, como em Ribeirão Pires/SP – cidade que recebeu boa parte dos migrantes da minha família, motivados pelo pioneirismo de meu pai, e na qual passei boa parte da minha infância – sempre nos grupos, rodeada por pessoas simples, acolhedoras e solidárias.

Meu pai conta que em sua casa em Silveirânia, onde morava com 8 irmãos e meu avô João Eduardo, recebia muitas pessoas. Houve um período em que 20 pessoas moravam na casa, entre parentes e viajantes, que repousavam ali antes de seguirem viagem. Minha avó faleceu quando meu pai tinha 9 anos, ele foi criado pelo seu pai, que mesmo sem a sua companhia criou os filhos da melhor maneira possível, e contou com a ajuda de suas duas filhas. A generosidade de meu avô fez com que sua vida fosse lembrada gerações depois. Inclusive em Silveirânia, perto da igreja principal, existe uma rua chamada João Eduardo do Reis, em sua homenagem.

Ainda hoje, 13 anos depois de me mudar de São Paulo, sinto a Fazenda como um porto seguro, um lugar onde as relações se enraizaram. A presença do tempo também posso sentir; as crianças que hoje trabalho, ou eram muitas pequenas quando me mudei, ou como em alguns casos, são as filhas e filhos dos jovens que participavam das atividades quando essas se iniciaram.

Para dar início ao Ponto de Cultura “Olhares de Dentro” decidimos visitar todas as casas do Quilombo, apresentando-nos. Entregamos para cada família um convite, no qual continha a data para uma reunião onde explicaríamos com mais detalhes as ações que se iniciariam.

As ações eram focadas na valorização das culturas tradicionais. Para isso era preciso estabelecer um diálogo intergeracional. Para o projeto ser aprovado pelos órgãos que o financiaram, tivemos que estabelecer algumas atividades e manifestações culturais que seriam



Eu (esquerda) realizando a primeira visita na casa da Sra. Tereza (em memória) e Sr. Francisco (em memória). Fonte: Leonardo Estevan

fomentadas por meio das ações. No entanto, nada estava engessado, tínhamos a liberdade de experimentar, recriar e sobretudo, definir coletivamente o que poderia ser feito com o recurso que seria disponibilizado por 3 anos.

Fomos criando estratégias das crianças e jovens, público alvo das atividades, de se conectarem com as histórias das anciãs e anciãos da comunidade. Foram várias atividades, entre elas, investigações sobre essas histórias de vida, nas quais íamos até a casa das/os moradores para ouvi-las/os. Para que a criançada tivesse autonomia no registro audiovisual do projeto, foram realizadas oficinas nas quais se produziram vídeos sobre as histórias da comunidade, protagonizadas pelas crianças.

Quando iniciamos o trabalho, os moradores mais antigos falavam do tempo das festas, quando não existia a estrada BR-101, Rio-Santos, construída na década de 70, e como a música era presente naquele período. No entanto, não havia mais na comunidade quem tocasse o Fandango e o Jongo – os ritmos tradicionais do Quilombo e região. Eles tinham na memória os versos, as histórias vividas, as coreografias. Diante disso, foram facilitados momentos de compartilhamento dos saberes, o que chamamos de “vivências de saberes”.



Apresentação do grupo Ô de casa (2013). Fonte: Edirlaine Reis

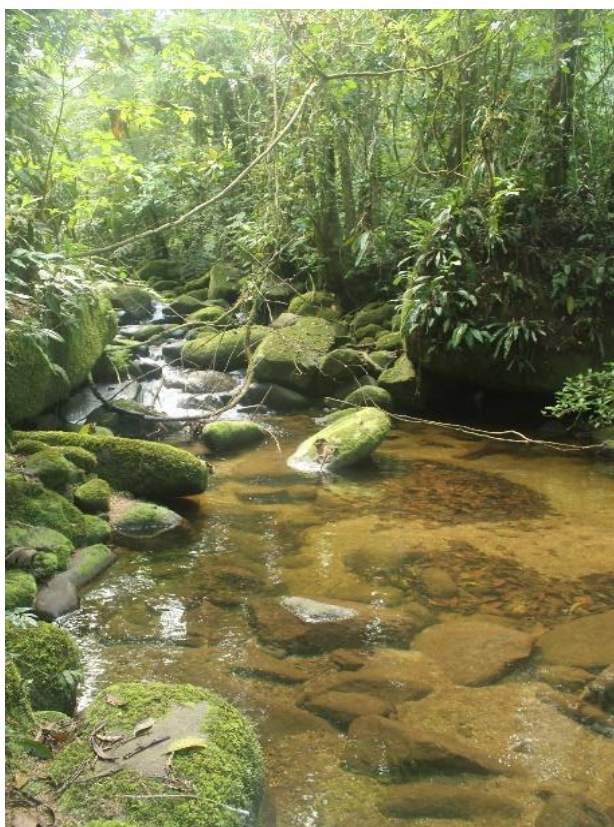
Por meio das vivências, as/os mais antigas/os da comunidade, além de anciãs e anciãos de outras comunidades que ainda tocavam, puderam transmitir essas experiências para as crianças, dando a oportunidade para que elas pudessem sentir, no seu próprio corpo, o que eram aquelas manifestações. Foram

muitas vivências, até mesmo fora da comunidade, em comunidades vizinhas, como na do Quilombo do Bracuí, em Angra dos Reis/RJ. Até que, espontaneamente, sem que houvesse o objetivo de formação de um grupo musical, nasceu o grupo Ô de Casa. Atualmente, participam do grupo cerca de 15 crianças e jovens que tocam principalmente o Jongo.

Nas histórias contadas pelas/os anciãs/ãos da comunidade é comum ouvir a respeito dos artesanatos produzidos por elas/es, sobretudo antes do acesso facilitado aos bens industrializados, o que ocorreu com a chegada da Rodovia BR 101. Esses artesanatos retratam

um cotidiano de autossuficiência no modo de vida dessa e de outras comunidades tradicionais.

Há 10 anos nos mudamos para o Sertão do Ubatumirim, uma comunidade caiçara, próxima ao Quilombo da Fazenda. Na busca por uma moradia fixa em Ubatuba, encontramos nessa comunidade um terreno à venda por uma advogada que havia feito o processo de usucapião da família Inocêncio; ela havia recebido o terreno como forma de pagamento pelos seus serviços, algo bem comum na região. Tratava-se de um terreno já destinado a não tradicionais, como nós. Conseguimos comprar o terreno, que devido aos problemas que a advogada vivia, nos vendeu por um preço acessível. Construimos uma pequena casa, que estamos aumentando aos poucos. Há 8 anos nasceu nossa filha Dandara, e há 8 meses, durante a realização dessa pesquisa, nasceu a Betânia.



Rio Arcanjo - Sertão do Ubatumirim. Fonte: Edirlaine Reis

Em nosso lar, vivemos junto aos lagartos, aos pássaros, aos esquilos e até junto a uma bicha preguiça, que já tivemos a sorte de vê-la por perto algumas vezes. No quintal, passa o rio Arcanjo, onde a Dandara brinca e pesca com frequência, principalmente quando meus pais vêm nos visitar. Aqui planto tudo que consigo: banana, mandioca, inhame, taioba; muitos pés de frutas crescem junto com a Dandara e a Betânia. Todos os dias falo para elas o quanto somos privilegiadas por viver tão conectadas à terra e à natureza inigualável.

Há 9 anos constituimos o Instituto Capiá, uma organização formada por 5 educadores, onde nos dedicamos a realizar ações de caráter educativo, cultural, social e ambiental. Este Instituto tem como propósito valorizar e estimular a continuidade dos saberes dos povos tradicionais e promover a troca entre mestras/es da sabedoria popular e a atual geração. Nos últimos anos conseguimos realizar nossas ações no âmbito regional, envolvendo outras comunidades tradicionais de Ubatuba. São várias atividades que foram e que estão sendo desenvolvidas. Além disso, participamos de conselhos municipais, como o do Direito da Criança e do Adolescente (CMDCA), o Conselho Alimentação Escolar (CAE – Secretaria Municipal de Educação), a Rede Nacional dos Pontos de Cultura e de Memória Rurais, o Conselho Municipal de Comunidades Tradicionais e

integramos a Rede para a Educação Diferenciada de Ubatuba (Fórum de Comunidades Tradicionais).

Enfim, há muito para compartilhar de experiências e de trocas que tive a oportunidade de realizar. Mas trago para esse memorial um pouco de mim, dos elementos que mais me completam e que me constituem, como educadora engajada, artesã, mãe, sonhadora, amante da vida e da simplicidade. E na completude do balaio da minha vida, tudo está interligado, só me restando sonhar e amar infinitamente.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	26
1.1	Percursos Metodológicos	30
2	UM QUILOMBO NA FAZENDA – nas tramas da história da Comunidade	36
2.1	O caminho das mudanças	43
2.2	Estratégias de resistência e permanência no território tradicional	49
2.3	Reconhecendo-se: sou Quilombo	52
2.4	As produções epistemológicas da luta pela terra e pela garantia de direitos	56
3	SABERES DA TERRA: tecendo sentidos em referência ao artesanato tradicional	62
3.1	Mulheres de fibra: entrelaçando os saberes da Taboa	66
3.2	Potências que perduram: força e resistência dos conhecimentos a respeito dos Cipós	82
3.3	Enlaçando os saberes: as técnicas de produção e as peças artesanais	89
3.4	Promovendo ganhos: a relação do artesanato tradicional com o turismo e a Casa de Artesanato Comunitária	95
3.5	Construindo a Casa de Artesanato Comunitária: fortalecendo a identidade cultural da comunidade	101
4	TECENDO SABERES: diálogos possíveis entre os conhecimentos tradicionais e a educação escolar	108
4.1	Educação Escolar e os Conhecimentos Tradicionais: compreendendo os entraves	112
4.2	Vivenciando os Saberes: conversações possíveis entre a educação escolar e os conhecimentos tradicionais	115
4.3	Mestra/e, Griotte/Griô: Seu lugar é na escola?	120
4.4	Pautando-se em algumas legislações	141

CONSIDERAÇÕES FINAIS **148**

REFERÊNCIAS **150**

ANEXOS **158**



Cipó Timupeva descascado. Fonte: Edirlaine Reis

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa move-se por uma perspectiva que busca desvelar a possibilidade de diálogo entre os saberes relacionados à produção artesanal tradicional e a educação escolar. A prática da produção artesanal envolve incontáveis conhecimentos que relacionam-se com o universo de saberes das comunidades que a preservam, transmitidos de modo oral, intercorporal e intergeracional, construídos ao longo do tempo.

Deste ponto de vista, a pesquisa investigou as vivências de saberes desenvolvidas e em andamento, por meio do Projeto Tecendo Saberes, no qual, mestras²/es do artesanato tradicional compartilham seus saberes com estudantes matriculadas/os em escolas públicas municipais. Mestras/es na concepção de algumas/alguns autoras/es decoloniais, dentre os quais podemos mencionar Hampaté Bâ, são como doutoras/es em diversos ofícios e iniciadoras/es das ciências da vida (PACHECO, 2006). A terminologia também aparece como uma contraposição e problematização da/o mestra/e titulada/o pela academia, indicando que ser mestra/e não é uma exclusividade daquelas/es que foram diplomadas/os pela universidade. As vivências de saberes configuram-se, assim, como uma estratégia de contraposição às epistemologias hegemônicas. A presente pesquisa desenvolve-se junto a uma comunidade quilombola localizada em Ubatuba, município do litoral norte do estado de São Paulo. A comunidade em questão apresenta seu território sobreposto ao domínio territorial de uma Unidade de Conservação (UC) de Proteção Integral. O Quilombo da Fazenda Picinguaba é uma comunidade na qual se preservam diversos saberes, materializados em suas peças artesanais e em seu cotidiano.

Anna Zimmermann e Soraia Saura (2019) compreendem que os saberes referidos muitas vezes não foram sistematizados, por vezes não estão apresentados sob a forma de palavras. Pertence a um saber corporal, sobre o qual nem sempre se consegue dizer, explicar. Aqui, a intencionalidade é a de investigar estes saberes e seus sistemas de transmissão de conhecimento.

As autoras compreendem que conhecimento e saber são entendidos como quase sinônimos. Conhecimento pode ser interpretado como “conhecer com a razão”, já o saber é aquele que oriunda “do corpo, dos sentidos”. As distinções etimológicas das duas palavras,

² Segundo Grada Kilomba (2019) a língua e a escrita possuem uma dimensão política capazes de criar, normatizar e imortalizar relações de autoridade e crueldade, já que, cada palavra vai definir o lugar de uma identidade. Alinhada com as ideias expostas, a fim de realizar uma pesquisa que se comunique democraticamente, optou-se em evidenciar o gênero gramatical feminino (mestra), privilegiando-o, colocando a marca do feminino em primeiro lugar, seguida do masculino. Levamos em consideração que essa pesquisa aborda os conhecimentos das artesãs/ãos e que, no caso do Quilombo da Fazenda, as mulheres são a maioria que se dedicam a essa atividade.

encontra raízes na cultura ocidental, por meio da separação entre razão e corpo, ramificado por Platão e Aristóteles e acentuada pelo cristianismo e pelo decartianismo, que separou insanavelmente o corpo da alma. Conhecer, do latim “cognoscere”, com o grego “gnosis” + “cum”, “por trás”. Significa: “passar a ter conhecimento através do exercício das faculdades cognitivas”. Saber, do latim “sapere”, significa “ter conhecimento” como sentindo por meio do gosto (de “sapio”, “ter gosto, ter bom paladar, ter cheiro) (ZIMMERMANN; SAURA, 2019, 2021).

Tratando-se especificamente do conhecimento tradicional, o cientista social Antônio Carlos Diegues (2004) o define como o saber-fazer em relação ao mundo natural e sobrenatural. O conhecimento em questão é exercido na esfera da sociedade não-urbana industrial, contemplando as comunidades tradicionais, que por meio da oralidade e corporeidade transmite-o entre as gerações. Conhecimento tradicional, compreendido por esse estudo, parte da concepção de um arcabouço em constante movimento, que desse modo, modifica-se e renova-se. Dessa maneira, desata-se da ideia de algo antigo, ultrapassado, estagnado no tempo (SAURA, 2014). “A tradição é importante não para ser mantida, mas repetida, mesmo com variações, como exercício de aprofundamento” (SAURA, 2015, p. 53).

O conceito de comunidade tradicional, adotado por essa pesquisa, origina-se do entendimento do Decreto nº. 6.040, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), que define Povos e Comunidades Tradicionais, no seu Artigo 3, como sendo:

Grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007).

O trabalho principia debruçando-se sobre a história do Quilombo da Fazenda (DIEGUES, 2004; MARCILIO, 2006; OLIVEIRA, 1977; SIQUEIRA, 2019; SETTI, 1985), pois parece salutar que esta trajetória tenha proporcionado a constituição dos conhecimentos presentes no contexto atual, valendo localizar essa comunidade no contexto histórico regional, apontando como a produção artesanal encontra-se enraizada nessa conjuntura.

Nesse aspecto, abordou-se os principais desafios impostos à comunidade no que tange sua própria permanência no território e a preservação de suas práticas tradicionais, bem como as estratégias de resistência que se esculpem em epistemologias não hegemônicas (WALSH, 2011, 2013, 2017; FREIRE, 1967, 1992, 1996). Isso leva em conta a implantação de áreas

protegidas onde os pressupostos dessas ações de preservação geram uma série de conflitos sociais e culturais com as populações locais. As áreas protegidas, baseadas no modelo norte americano do século 19 - de parques inabitados - torna incompatível a presença humana em suas áreas, mesmo quando se trata de comunidades tradicionais que há gerações vivem no território, partindo do “princípio de que toda relação entre sociedade e natureza é degradadora e destruidora do mundo natural e selvagem” (DIEGUES, 2004, p. 9).

Neste cenário, tornaram-se frequentes ações como a expulsão de terras de forma violenta, a criminalização de práticas tradicionais de sobrevivência, a permanência constante de vigias/guarda-parques que buscam controlar o cotidiano dos que conseguiram permanecer no território ancestral, entre outras ações. Essa história, mais geral e compartilhada por populações tradicionais no globo, encontra especificidades no Quilombo da Fazenda. Essas especificidades tornam seus saberes únicos, ao mesmo tempo em que são coletivizados.

O confronto ao modelo preservacionista, na busca pela permanência no território, despertou com que a comunidade fortalecesse sua identidade cultural. Nesse cenário, o autorreconhecimento como uma comunidade quilombola, além do empenho em alicerçar sua luta por meio de sua herança cultural, estimulou com que a comunidade acessasse uma série de políticas públicas que contribuíram para a sua própria autoafirmação (DIEGUES, 2007).

Segundo o diagnóstico conduzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), as políticas públicas federais, geridas entre os anos de 2003 e 2010, conseguiram suprir uma parte relevante das necessidades históricas no campo social brasileiro. No entanto, limitações de ordem econômica e política também fizeram parte desse cenário. Nesse período, sobretudo após constituir-se juridicamente, formando a Associação da Comunidade dos Remanescentes do Quilombo da Fazenda (ACRQF), o Quilombo da Fazenda congregou parcerias e acessou direitos, alcançando um outro patamar de incentivos. A minha relação com essa comunidade nasce dessa conjuntura.

A pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação decorre de uma parceria que, junto com outro educador, Leonardo Estevan, estabelecemos com a comunidade, representada pela ACRQF. Desde 2010, desenvolvemos com a comunidade ações de estímulo e valorização das culturas tradicionais. Entre essas ações, destaca-se o projeto Tecendo Saberes, que é promovido pelo Instituto Capiá⁴, organização constituída por educadoras/es de Ubatuba. O projeto Tecendo Saberes, por sua vez, é resultante das ações do Ponto de Cultura.

⁴ Para saber mais, acesse: www.institutocapia.org/projetos

Em 2010, a ACRQF, por meio de uma parceria estabelecida com o Instituto Capiá, tornou-se um Ponto de Cultura. Célio Turino (2009) compreende os Pontos de Cultura como um conceito de política pública. Mediante uma parceria com os Estados e Governo Federal, entidades culturais da sociedade civil ganham reconhecimento institucional para atuarem como um ponto de recepção e irradiação de cultura. Os Pontos de Cultura não são equipamentos culturais do governo. Seu foco não está nas ausências de bens e serviços e sim nas potências de cada grupo e/ou comunidades. Diegues (2007) enxerga que o apoio às organizações representativas das comunidades tradicionais, através dos Pontos de Cultura, nas regiões do Vale do Ribeira e Litoral Norte do estado de São Paulo, tem oferecido contribuições para manter vivas as tradições culturais das regiões.

Durante os três anos e meio de ações frequentes no campo da cultura, no interior da comunidade, o Ponto de Cultura Olhares de Dentro contribuiu para a revitalização das culturas tradicionais. A liderança indígena, da Aldeia Tukum⁶, Nadia Akawã Tupinambá (ESCOLAS DA TERRA, 2021), utiliza o termo “revitalizar” sobrepondo-se ao termo “resgatar”, pois acredita que as culturas tradicionais não precisam ser salvas e sim reanimadas, revigoradas nos seios das comunidades.

O Ponto de Cultura Olhares de Dentro promoveu uma série de vivências de saberes, nos quais, anciãs/ãos da comunidade e região compartilharam seus saberes à atual geração, promovendo um diálogo intergeracional. Além disso, participaram das vivências comunitárias/os de diferentes faixas etárias, com destaque para as artesãs/ãos da comunidade que conduziram essas vivências. Entretanto, quando se tratava de uma técnica que havia caído no esquecimento, foram conduzidas por artesãs/ãos de outras comunidades, como por exemplo, do sul fluminense e de outras regiões de Ubatuba/SP. Além das vivências de saberes, a Casa de Artesanato Comunitária foi construída, favorecendo a consolidação e revitalização da produção artesanal da comunidade.

Tendo em vista essas questões, a pesquisa busca trazer argumentos, por meio do histórico do Quilombo da Fazenda, de como as manifestações culturais, materiais, imateriais e de resistência se configuram em epistemologias decoloniais. A pedagoga Catherine Walsh (2013) em diálogo com outras/os teóricas/os, sobretudo da América Latina (FREIRE, 1960; RIVERA CUSICANQUI, 1987; MARÍN, 2013; QUIJANO, 2008) descreve como os momentos complexos, como os vividos pelas comunidades situadas em UCs, geram rupturas

⁶ Território Tupinambá de Olivença, sul da Bahia.

com a ordem vigente de poder e dominação, na busca da construção de novos caminhos de viver.

Apoiando-se nestes pressupostos, consideramos que as características do artesanato tradicional delineiam os saberes existentes no ato de confeccionar uma peça artesanal e contribuem com a luta da comunidade pela permanência no território e pelo direito de sustentar sua identidade alicerçada em sua própria autenticidade.

1.1 Percursos Metodológicos

A investigação, sem a intenção de conceituar, levantou os elementos que compõem o fenômeno da produção artesanal (ZIMMERMANN, SAURA, 2019), de acordo com o que foi narrado nas entrevistas e observado em campo. Buscou-se detalhar o processo de produção do artesanato tradicional, o que envolve, invariavelmente diferentes etapas. Inicia-se pelo manejo das matérias primas, seguido do tratamento dado à elas. Essas atividades, feitas geralmente de forma grupal, evidenciam um modo de ser e de viver das comunidades tradicionais, mas que encontra particularidades no Quilombo da Fazenda. É por meio da descrição da experiência e do descritivo do narrado que encontramos alguns pontos a serem aprofundados na discussão, que podem ser caros à escola: a importância dos ciclos da natureza, as polaridades materiais necessárias a diferentes sensibilidades, o respeito às potencialidades e desejos manifestos em diálogos intercorpóreos.

Além das técnicas de produção, as formas orais e corporais de transmissão dos saberes artesanais, os mitos, as peças produzidas, as formas de escoamento, enfim, apresenta-se o material coletado. A investigação pauta-se na postura interrogativa de Merleau-Ponty (1994) e na perspectiva de que o conhecimento também é corporal e vivencial (ZIMMERMANN, SAURA, 2019; FREIRE, 1982). Concebe-se que “não é certo separar o que chamamos de trabalho manual do que chamamos de trabalho intelectual”, uma vez que o ser humano utiliza todo o corpo, as suas mãos e sua capacidade de pensar, seu corpo é consciente (FREIRE, 1982, p. 79).

A investigação desenvolvida no interior da comunidade do Quilombo da Fazenda privilegiou diferentes momentos da vida comunitária. Desse modo, buscou-se identificar as “recorrências” e “repercussões” (BACHELARD, 2001) do processo artesanal, procurando vislumbrar o que parece ser mais significativo para o humano no geral e para cada pessoa em particular. Compreende-se que as recorrências são indicadoras de significado e potência (SAURA e MEIRELLES, 2015). À vista disso, no campo do saber, relacionado à produção

artesanal, foram realizadas observações e entrevistas na casa das/os artesãs/ãos, mas também, em outras atividades desenvolvidas durante o processo artesanal de produção.

No decurso da colheita da taboa acompanhei e entrevistei as/s artesãs/ãos, observando-as/os durante manejo. Notei que as entrevistas, realizadas no exercício da atividade no qual está sendo investigada, enriquece os depoimentos e as observações desenvolvidas. Ao falar sobre algo que está sendo tocado, vivenciado naquela circunstância, percebe-se que a matéria impulsiona a/o depoente, estimulando, quiçá, uma memória mais viva, carregada de emoções e significados. Percebe-se assim o poder da matéria na produção da atividade imaginativa, portanto, na produção de sentido (DURAND, 2012). Do mesmo modo observei e entrevistei duas das artesãs durante suas permanências na Casa de Artesanato Comunitária, e também durante a confecção da peça artesanal. Isto posto, pude observar e entrevistar as/os artesãs/ãos nas diversas etapas que compõem a produção.

É desta maneira que se pensa fazer e viver uma abordagem fenomenológica que enfatiza a experiência:

A busca das recorrências - do que se repete em todos os lugares independentemente do meio cultural onde as pessoas estejam inseridas - parte da abordagem fenomenológica. Esta busca ontológica intenta investigar subjetividades. Isso pressupõe considerar a perspectiva da primeira pessoa, sempre, daquela que vive a experiência. Mas - e isso é importante - a coleta deste material rico e humano, apresenta-se não apenas como componentes individuais ou particulares. Busca-se a pessoa universal, o que nesta perspectiva se repete como possíveis traços de nossa existência (SAURA, MEIRELLES, 2015, p. 6).

Desse modo, por meio do subjetivo, as recorrências e repercussões têm indicado expressões desta humanidade que nos perpassa (SAURA e MEIRELLES, 2015). Essas recorrências foram observadas a nível macro – peças artesanais, técnicas de produção, diálogo com o ambiente, matérias-primas utilizadas. Mas também em nível micro: diálogos intercorporais entre mestras/es e estudantes, e recorrências nas narrativas discursivas das/os entrevistadas/os.

As entrevistas no âmbito da pesquisa ocorreram entre 2021 e 2023. Nesse período, foi necessário reconsiderar a interlocução com as/os comunitárias/os e replanejar as entrevistas, considerando o momento que estávamos vivendo relacionado à pandemia da COVID-19. Em 2021, após a liberação de atividades grupais estabelecidas pela Prefeitura Municipal de Ubatuba, considerando o cuidado do distanciamento social e uso de equipamentos de segurança, as entrevistas tomaram seu curso. Foram entrevistadas/os, entre mestras/es artesãs/ãos e

lideranças comunitárias, 7 residentes do Quilombo da Fazenda. O mestre artesão da comunidade do Ubatimirim também foi entrevistado, além de duas professoras de uma das escolas onde é realizado o projeto Tecendo Saberes. As entrevistas foram realizadas utilizando-se questionários (em Anexos) com perguntas discursivas dirigidas aos dois grupos entrevistados: mestras/es artesãs/ãos e professoras/es. Os questionários contribuíram com a homogeneização das questões abordadas, mas não impuseram limites aos assuntos, que extrapolaram as perguntas previamente elaboradas.

Ecléa Bosi (2004), que durante sua militância dirigiu seus olhares aos grupos sociais fragilizados, acredita que a qualidade da entrevista depende da qualidade do vínculo estabelecido entre a/o pesquisadora/or e a/o entrevistada/o. Para ela, a entrevista exemplar é aquela que cria possibilidades de laços de amizade entre ambas/os. Para isso, espera-se que a/o pesquisadora/or mergulhe no contexto histórico e de vida, no qual se inserem as/os entrevistadas/os. Essa questão, encontra um ponto chave nessa pesquisa, pois o vínculo afetivo que possuo com as/os entrevistados/os permitiu que o estudo pudesse se enriquecer com tal fato. A força dos depoimentos apresentados por esse trabalho emerge, com toda certeza, da abundância de narrativas das quais as/os entrevistadas/os resguardam, além de serem narrados durante a práxis relacionadas aos temas abordados nas entrevistas. No entanto, sua elucidação se deu frente ao conhecido, ao que, de certo modo, lhe é habitual.

Como educadora, durante os 3 anos e 9 meses nos quais morei na comunidade, pude registrar em meu próprio corpo os saberes da comunidade (PACHECO, 2014), principalmente os relacionados ao artesanato tradicional. Foi na varanda da Dona Cida e do Seu Bidico que aprendi a confeccionar a esteira e entender como no passado se faziam as cordas com os fios da embira, extraídos da embaúba, visto que, não haviam barbantes como nos dias atuais.

Foi colhendo taboa com as artesãs que aprendi sobre seu manejo, incluso os desafios e entusiasmos de entrar em uma área alagada, habitada por anfíbios de diferentes espécies. Enfim, essa relação, com efeito, trouxe contribuições para a pesquisa, inclusive a diversidade de entrevistadas/os encontra suas raízes nessa relação anteriormente estabelecida. No entanto, vale ressaltar que essa atuação mais próxima jamais irá substituir os olhares da própria comunidade. Isso leva em consideração que as/os comunitárias/os são produtoras/es de conhecimento e não somente objeto de investigação, fornecedores de informações (FREIRE, 1998).

Dialogando com Mearleau-Ponty (1945), Ecléa Bosi (2004) reitera que o tempo da lembrança não é o passado, mas sim, o futuro do passado. Ela acredita que, quando se trata de uma história recente “feliz o pesquisador que se pode amparar em testemunhos vivos e reconstituir comportamentos e sensibilidades de uma época” (BOSI, 2004, p. 16-17). Porém,

ela não diviniza as testemunhas orais, vendo-as como mais autênticas que a interpretação oficial, pois também estão sujeitas às trivialidades. No entanto, ela crê que a instituição escolar deveria considerar os aspectos da história recente e não os afastar como se fossem menos relevantes, já que, eles nos conduzem às particularidades do cotidiano e também aos olhares dos grupos socialmente marginalizados.

A pesquisa também considera os depoimentos das/os comunitárias/os que foram registrados durante o ano de 2016, quando nesse período foi lançado o livro “O Artesanato Tradicional – Tecendo Saberes”⁷, escrito por mim e por Leonardo Estevan em parceria com a comunidade do Quilombo da Fazenda. Os depoimentos mais atuais, realizados no âmbito desse trabalho, de maneira geral, reafirmam os testemunhos proferidos há 6 anos. A linearidade na escuta, registro e declarações das/os depoentes tem trazido contribuições para a pesquisa.

A pesquisa se propõe, do mesmo modo, indagar se os saberes orais, corporais, gestuais e vivenciais da comunidade, materializados na produção artesanal tradicional e corporificados nas/os mestras/es artesãs/ãos – detentoras/es dos conhecimentos tradicionais -, podem dialogar com a educação escolar. E investiga como alguns entraves impedem a valorização desses conhecimentos no âmbito da educação institucionalizada, além de refletir sobre a necessidade desse tipo de educação reconhecer os saberes da tradição oral e com isso valorizar a cultura no qual suas/eus estudantes pertencem (FREIRE, 1996; PACHECO, 2006, 2014; SAURA, 2015). Para tanto, a pesquisa extrapola o território da comunidade e adentra, por meio do Tecendo Saberes, as escolas onde o projeto desenvolve-se.

A minha relação com as escolas iniciou-se em 2010 por intervenção do Ponto de Cultura Olhares de Dentro. Na escola, onde estão matriculadas/os estudantes do Fundamental I, residentes do Quilombo da Fazenda, realizei em 2013 e 2014 o projeto “Jongo na Escola”. No decorrer desse período, pude presenciar situações que me provocaram um desmedido dissabor. Ouvir com frequência de professoras caiçaras ou não, que determinado estudante “não será ninguém na vida, se tornará pescador igual ao pai”, ou escutar que “esse vai plantar banana, não será ninguém”⁸, impulsionaram a disposição em fortalecer parcerias com as instituições que atendem estudantes oriundas/os de comunidade tradicionais. Para estabelecer uma interlocução

⁷ Livro produzido com recurso da Secretaria de Estado da Cultura, por meio do Programa de Ação Cultural (PROAC) – Concurso de apoio a projetos de proteção e promoção das culturas negras do estado de São Paulo.

⁸ Em uma ocasião, uma professora declarou que um estudante do Quilombo da Fazenda possuía um odor forte de lenha queimada no fogão. Ela pedia para ele tomar banho em um banheiro da escola antes de se dirigir à sala de aula. Esse estudante era uma das crianças que participavam das atividades do Ponto de Cultura Olhares de Dentro. Praticamente todas as casas da comunidade possuem fogão à lenha.

com a educação escolar nos pautamos na Pedagogia Griô (2014)⁹, pois ela também angustia-se com os erros epistemológicos, nos quais a tradição escrita tornou-se racionalista e hegemônica, conduzindo ao questionamento: “quantas crianças de comunidades tradicionais terão ainda que se calar ou ter medo da repressão ou indiferença escolar à sua cultura, sua identidade e ancestralidade?” (PACHECO, 2014, p. 39).

Desse modo, compreende-se que existem vários caminhos a serem trilhados para que a educação escolar privilegie os conhecimentos tradicionais, não em detrimento dos conhecimentos validados pela ciência, mas em comunhão com eles (WALSH, 2013; FREIRE, 1967). A formação continuada de professoras/es, bem como a elaboração conjunta e execução do Projeto Político Pedagógico (PPP), a garantia de pessoas pertencentes às comunidades tradicionais no nível superior, entre outras ações, podem contribuir com uma educação executada de maneira mais abrangente, que abarque as especificidades das/os estudantes, sobretudo no cenário árduo em que vivemos recentemente, inclusive durante uma parte do período em que essa pesquisa foi realizada, onde existiu um retrocesso nas conquistas relacionadas à diversidade cultural e políticas públicas, momento em que essas instâncias se encontraram desvalorizadas e até mesmo ameaçadas, sobretudo pelo poder público federal¹⁰, e por outras esferas de governo, alinhadas com suas ideias reacionárias, demonstrando a fragilidade na qual estão expostas.

⁹ A Pedagogia Griô criada por Lilian Pacheco e seu companheiro Marcio Caires, nasce quando o casal retorna às suas terras de origem em Lençóis/BA, para desenvolverem um projeto que previa algumas atividades em campo com realização de entrevistas. Ao entrevistarem uma figura extremamente representativa para as comunidades locais devido a sua luta concreta, uma trabalhadora ancestral, de tradição oral, ela lhes responde que tratava-se de uma analfabeta e que portanto não sabia de nada. Ao ter que marcar em sua ficha que aquela figura, heroína para sua comunidade, era uma analfabeta, deixando de registrar todo o saber emergente de suas práticas culturais, eles se sentiram “emocionalmente angustiados, esvaziados, diante da heroína, que em sua ancestralidade é a fonte de saber” (PACHECO, 2014, p. 31).

¹⁰ Presidido por Jair Messias Bolsonaro (Partido Liberal) entre 1º de janeiro de 2019 a 31 de dezembro de 2022.



Figura 1 Balaio sendo produzido. Fonte: Instituto Capiá

2 UM QUILOMBO NA FAZENDA: nas tramas da história da Comunidade

A civilização chamava aquela gente de bárbaros e imprimiu uma guerra sem fim contra eles, com o objetivo de transformá-los em civilizados que poderiam integrar o clube da humanidade. Muitas dessas pessoas não são indivíduos, mas “pessoas coletivas”, células que conseguem transmitir através do tempo suas visões sobre o mundo (Ailton Krenak, 2019, p. 14).

O capítulo principia apresentando elementos que constituem a história da comunidade e como a própria história relaciona-se com a produção artesanal tradicional. Aborda-se as mudanças promovidas nas últimas décadas e como elas impulsionaram a comunidade a se autoafirmar como quilombola. A luta pelo território integra todos esses elementos, fazendo parte dessa conjuntura a produção artesanal e a permanência dessa prática no tempo presente.

A comunidade do Quilombo da Fazenda Picinguaba localiza-se no município de Ubatuba, litoral norte do estado de São Paulo. Ela encontra-se a cerca de 34 km de distância do centro de Paraty/RJ e 38 km do centro de Ubatuba. Em virtude da proximidade entre as duas regiões, processou-se um entrelaçamento de suas histórias.

O século 16 é marcado pela chegada dos portugueses à região. Os Tupinambás, que originalmente viviam nessas terras, tinham seus domínios territoriais que se estendiam desde o rio Juqueriquerê, na região de São Sebastião/SP até Cabo de São Thomé na região da Capitania do Espírito Santo, compreendendo que a antiga aldeia de Iperoig – a atual Ubatuba - compunha o território Tamoio. Tamoio significa avô, o antepassado, o primitivo, ou seja, os que já habitavam antes da invasão portuguesa (OLIVEIRA¹¹, 1977). Além da caça e a pesca, os Tupinambás dedicavam-se também à agricultura. Confeccionavam vários artesanatos para serem usados nas práticas de autoconsumo, como tipiti, peneira, vasilhas de barro queimado, canoas, etc. Esses artesanatos ainda são utilizados e produzidos pelas/os/ caiçaras da região (OLIVEIRA, 1977).

¹¹ Washington de Oliveira, ubatubano popularmente conhecido como Filhinho, foi o único farmacêutico da cidade até a primeira metade do século 20. Ele registrava os fatos significativos da cidade, além de gravar depoimentos das/os residentes. Possui 3 livros publicados, sendo que, um deles, Ubatuba Documentário, contribuiu com esse estudo, auxiliando-nos na compreensão de Ubatuba nos séculos passados.

Figura 21: Visão externa do tipiti



Figura 2- . Fonte: Edirlaine Reis (Quilombo da Fazenda)

Ocorreram muitas batalhas e tentativas de permanência no território por parte dos Tupinambás. A confederação dos Tamoios contou com a união e articulação de algumas nações indígenas, como a dos carajás, goitacazes, tupinambás, tupiniquins e aimorés, a fim de derrotarem os invasores. Inclusive, aceitaram a proposta de um acordo pacífico com os europeus. Com este acordo, um Tratado de Paz, o primeiro das américas, foi firmado em 14 de setembro de 1563, conhecido como Paz de Iperoig. Após serem traídos pelos colonizadores, os povos indígenas que integravam a Confederação dos Tamoios foram derrotados.

(OLIVEIRA, 1977).

Maria Marcílio (2006) salienta que, com todas as formas de opressão empregadas pelos colonizadores, os tupinambás foram violentamente mortos, miscigenados, destituídos de suas terras e obrigados a subir a Serra do Mar, fragilizando sua organização social e identidade cultural. As mortes coletivas causadas por surtos epidêmicos foram o principal mecanismo de destruição dos que aqui já ocupavam.

Os remanescentes dos tupinambás que se refugiaram nas entranhas da Serra do Mar, onde sobreviveram livres, porém, pobres, continuaram sendo perseguidos. A visão colonial a respeito dos povos originários, vistos como atrasados, sem alma e preguiçosos pode ser percebida nessa declaração de 1798, em que o governador geral Mendonça diz que é necessário “domesticar e civilizar alguns restos de gentio vagabundo que ainda existem nas extremidades dessa Capitania” (MARCÍLIO, 2006, p.33).

A coroa portuguesa permitiu que se erradicasse vários portugueses na região, onde eram feitas grandes doações de terras. Registros realizados em 1610 apontam a facilidade que esses tinham para receber léguas de terras, bastando apenas alegar serviços prestados à majestade, sem que houvesse qualquer comprovação documentada. Além do extermínio da população indígena, o enraizamento dos portugueses facilitou com que a coroa portuguesa garantisse a posse das terras. Dessa forma, foram construídas a câmara, cadeia e a igreja, até que em 28 de outubro de 1637 a aldeia de Iperoig foi elevada à categoria de Vila, sob o nome de Vila Nova da Exaltação da Santa Cruz do Salvador de Ubatuba (MARCÍLIO, 2006; OLIVEIRA, 1977).

As atividades desenvolvidas, nas quais consolidava-se a ocupação no território, eram as agrícolas, a maior parte monoculturas movidas com mão de obra escravizada. Na virada do século 17 para o 18 a população escravizada do município de Ubatuba representava 25% do total de seus habitantes. Mesmo pequenos proprietários de terra possuíam escravizadas/os entre suas posses (MARCÍLIO, 2006).

Em diferentes momentos históricos a economia de Ubatuba foi movida pelos ciclos econômicos do Brasil, como a exploração do ouro, cana de açúcar e o café, fazendo com que houvesse uma oscilação econômica em decorrência dos avanços e declínios desses ciclos. No final do século 18, Ubatuba tinha uma significativa produção de cana de açúcar; algumas fazendas produziam a fim de suprir a demanda internacional. Os custos elevados para a construção e manutenção dos engenhos eram entraves que dificultavam a expansão comercial. Na verdade, a conjuntura econômica que predominava em Ubatuba eram as roças de autoconsumo e uma paisagem agrária na região (MARCÍLIO, 2007).

Nesse cenário, prevalecia a economia camponesa, em que terra e trabalho em família eram condições básicas para a sobrevivência. Nessa realidade, o dinheiro é raridade. O escambo, ou seja, as trocas, são os meios de aquisição de bens não produzidos localmente, e a forma utilizada para escoar as produções locais e familiares.

Em 1787 Ubatuba tem seu primeiro declínio econômico. Por determinação do presidente da Província de São Paulo, ficou estabelecido que as embarcações das cidades litorâneas deveriam utilizar, obrigatoriamente, o Porto de Santos/SP, inutilizando o porto local e evitando comercializações feitas com o porto do Rio de Janeiro. Essa imposição ocorreu pelo fato da cidade de Santos ter sua economia restritamente voltada à atividade portuária, enquanto outras regiões eram também produtoras. Santos, naquela época fenecia, já as outras vilas do litoral progrediam, levando as produções para o porto do Rio de Janeiro, cujos valores eram mais compensadores (OLIVEIRA, 1977; SETTI, 1985). Com as restrições impostas, Ubatuba passou a produzir somente o necessário para o autoconsumo e precisaram vender suas embarcações e

suas/eus escravizadas/os; fazendas e engenhos foram abandonados e vários canaviais foram incendiados. Por volta de 1799, Ubatuba tinha cerca de 2.652 habitantes, sendo que 21% eram escravizadas/os (OLIVEIRA, 1977).

Após cerca de 20 anos do início do declínio, com a chegada da família real na cidade do Rio de Janeiro, fugindo da invasão napoleônica, D. João VI, príncipe regente, abre os portos brasileiros ao comércio estrangeiro. Ubatuba vê surgir novamente uma prosperidade em suas produções e comércios. O seu porto recuperou o movimento e passou a ocupar o primeiro lugar no litoral norte. As produções das cidades do alto da serra, como São Luís do Paraitinga e Taubaté, eram escoadas no porto ubatubano. Essas cidades se conectavam por meio da estrada Ubatuba-Taubaté, na época transitável por burros, cavalos e pessoas a pé (OLIVEIRA, 1977).

Paraty/RJ, na virada do século 17 para o 18, assumiu um papel fundamental no controle e circulação do ouro. Com a descoberta do ouro em Minas Gerais milhares de colonos portugueses migraram para a região, além desses, pretas/os, brancas/os, pardas/os, indígenas e milhares de africanas/os escravizadas/os, sobretudo da África meridional, desembarcaram em Paraty e através da estrada que os ligavam a Minas Gerais, o Caminho do Ouro, chegavam nessas terras para trabalharem na extração de minérios. No começo do século 19, com o início do ciclo do café, Ubatuba e Paraty tem suas economias movimentadas, permitindo a entrada de novos fluxos de escravizados na região (MARCÍLIO, 2007).

A partir de 1850 a produção de café desloca-se para o Oeste Paulista e o município de Ubatuba entra em uma nova fase de decadência econômica. Muitas fazendas entram em falência e parte da mão de obra escravizada se torna livre. A Fazenda Picinguaba em 1884 pertencia à Maria Alves de Paiva que, ao falecer, declara em seu testamento o desejo de que as/os escravizadas/os sejam libertas/os e que possam habitar certas áreas da Fazenda, como relata o comunitário, mestre griô, José Vieira (em memória):

Ela era portuguesa e era proprietária da Fazenda aqui. Ela era dona dos escravos [...]. Quando gritou a libertação, eles pegaram as escrituras e entregaram numa paróquia em São Paulo e foram embora. Não venderam as terras, deixaram a escritura na paróquia e acabou formando a comunidade [...]. Daí ela deixou a Fazenda para os escravos (Depoimento de José Vieira, Quilombo da Fazenda, abril de 2016, in REIS e ESTEVAN, 2016, p. 14).

Em 1885, o sobrinho de Maria de Alves de Paiva, José Cardoso de Paiva, herdeiro de suas terras, vende a Fazenda para o Capitão Firmino Joaquim Ferreira da Veiga. Durante o período em que foi o possuinte da Fazenda, foi construído um engenho de aguardente de cana e um moinho de fubá.

Fotografia 3 – Moinho de fubá



Figura 3 Fonte: Edirlaine Reis (Quilombo da Fazenda)

O maquinário foi trazido da Inglaterra e transportado pelo rio Fazenda no período em que era navegável. O escoamento da produção ocorria por água e terra, sendo que por terra, percorria-se longos caminhos até chegar na cidade de Ubatuba e utilizava-se a trilha do Corisco, que liga a Fazenda ao bairro do Corisco em Paraty/RJ. Parte do maquinário ainda encontra-se na comunidade e compõe o cenário atual (SÃO PAULO, 2007).

Por meio da história da Fazenda é possível compreender o momento histórico em que vivia o país no pós-abolição, ao final do século 19 e início do século 20. Esse período foi marcado pela intenção vergonhosa de se promover o embranquecimento da população. Uma das maneiras foi a aplicação de uma política imigratória que favorecesse a chegada e permanência de populações europeias, assemelhando-se tal fato ao período colonial, em que terras eram doadas aos portugueses, como já apontado.

Abdias do Nascimento (2016) indica algumas legislações que facilitaram esse processo, como o Decreto de 28 de junho de 1890 que declara:

É inteiramente livre a entrada, nos portos da República, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho [...] excetuados os indígenas da Ásia ou da África, que somente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admitidos (NASCIMENTO, 2016, p. 69).

Em 18 de setembro de 1945, Getúlio Vargas assinou o Decreto-Lei de nº 7967 regulamentando a introdução de imigrantes de acordo com “a necessidade de preservar e desenvolver na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência europeia” (NASCIMENTO, 2016, p.69).

Para o funcionamento de seu novo engenho, capitão Firmino traz para a Fazenda alguns imigrantes italianos. Essa nova população passa a habitar a Fazenda somando-se às famílias descendentes das/os ex-escravizadas/os. O depoimento da comunitária Maria Lucia Assunção elucida essa ocorrência: “Meu bisavô era escravo na Fazenda. Meu avô nasceu aqui. Era filho de escravo. Casou-se com uma italiana que veio na época do café” (Depoimento de Maria Lucia Assunção, Quilombo da Fazenda, maio de 2016 in REIS e ESTEVAN, 2016, p. 16).

Em 1897 o capitão Firmino hipotecou a Fazenda ao Banco da República do Brasil. Após ter a dívida executada, o banco vendeu o imóvel em 1907. Nessa época, o moinho e o engenho foram desativados. Entre esse período, a Fazenda passa a ser posse de outros proprietários até que em 1944 é adquirida por Saint Clair Bustamante, que três anos depois nomeia Leopoldo Braga seu administrador. O filho de Leopoldo Braga, de 72 de idade, morador do Quilombo da Fazenda, relembra sua vida pessoal atrelada ao passado da Fazenda:

[...] sou filho da Maria Carmelina Braga, que nasceu e se criou na Fazenda, minha mãe faleceu com 104 anos. Meu pai veio pra cá em 1930, veio do Quilombo do Campinho [Paraty/RJ], ele chegou aqui na época em que era uma Fazenda, ainda é. Ele ficou aqui trabalhando, ai casou com a minha mãe, minha mãe é de 1905. Meu pai veio pra cá e ficou, eles casaram, tiveram família, na época aqui se chamava Fazenda Picinguaba, o dono da Fazenda se chamava Sant Claire (CAPIÁ, 2021).

Em 1950, Saint Claire aproveitou o que restara do antigo engenho e mandou construir uma casa de farinha. Após um ano de funcionamento a Fazenda é hipotecada novamente, dessa vez pela Caixa Econômica Estadual, cujo domínio perdurou até 1974. Esse fato, marcado na história da Fazenda, reflete-se em seu nome. O Quilombo da Fazenda é popularmente conhecido como a Fazenda da Caixa, sendo pronunciado dessa maneira por residentes, por pessoas de outras comunidades e inclusive o ônibus que itenera na comunidade dispõe esse nome em seu letreiro.

Fotografia 4: Chaminé do antigo engenho, utilizada no passado para a produção de aguardente.

Leopoldo Braga recebe do então proprietário a ordem de levar 12 famílias para morar e trabalhar em regime de usufruto na Fazenda Picinguaba. Essas famílias são o elo com a história atual da comunidade. Seus atuais residentes descendem dessas famílias e das poucas outras que habitavam a Fazenda antes de sua chegada. Entre as 12 famílias, existiam pessoas que tinham uma ligação com a história passada da Fazenda Picinguaba relacionada à escravidão e famílias de descendentes de escravizados/os de regiões vizinhas, como Paraty/RJ e Cunha/SP, além de residentes de comunidades vizinhas, como Almada, Ubatumirim, Vila da Picinguaba e Cambucá, como é possível compreender por meio do depoimento:

Meu pai e minha mãe são de Cunha. Meu avô veio da África, ele veio em um navio e soltou em Paraty como escravo. Descarregavam o navio negreiro ou em Paraty ou em São Sebastião [...]. Paraty tinha muito preto, muito artesanato. Era Paraty mesmo, agora está parecendo tainha! Você ia pra cidade vendia balaio, esteira, tipiti, peneira. Não era pra vender, era tudo a base de troca.

Levava daqui, chegava lá, deixava lá, trazia querosene, sabão, sal (Depoimento de José Vieira, Quilombo da Fazenda, abril de 2016, in REIS e ESTEVAN, 2016, p. 22).



Figura 4 Fonte: Leonardo Estevan (Quilombo da Fazenda)

A Fazenda Picinguaba configurou-se em núcleos de produção familiar, com as atividades voltadas ao autoconsumo, e com um pequeno excedente que era trocado ou vendido pelos produtos essenciais não produzidos na Fazenda. A produção artesanal era fundamental diante da realidade vivida. Dos artefatos usados na pesca e agricultura, das casas às ferramentas

de trabalho, das roupas às esteiras de dormir, praticamente tudo que era necessário para garantir a sobrevivência era produzido localmente, conforme depoimento do morador Antônio Rosário (em memória): “[...] Era tudo pro uso da casa mesmo. Pra carregar mandioca, pra carregar coisa do mar, pra fazer o tipiti, pra fazer peneira, pra peneirar a massa [...] Então fazia tudo do mato, nada de cidade” (Depoimento de Antônio Rosário, Quilombo da Fazenda, abril de 2016, in REIS e ESTEVAN, 2016, p.59).

2.1 O caminho das mudanças

Na década de 70 ocorreram duas grandes mudanças na região. A primeira delas é a construção da Rodovia Rio-Santos (BR – 101). Algumas/uns comunitárias/os já previam que a estrada se tornaria parte da realidade, como o caso da Maria Carmelina, que conforme relata o seu filho Roberto Braga, dizia: “olha crianças, uma hora vai passar uma estrada aí, vocês vão ver” (CAPIÁ, 2021). Em outras conversas que tive com residentes mais antigos, foi comentado a respeito das suspeitas que as/os anciãs/ãos daquela época tinham e que diziam que “é mais fácil crescer cabelo no calcanhar do que a estrada passar aqui”.

O fato é que a estrada foi construída e com ela se inicia a pressão relacionada à especulação fundiária. Em seguida a área onde encontra-se a Fazenda Picinguaba foi decretada Parque Estadual da Serra do Mar¹⁴ (PESM), que abrangeu o extremo norte de Ubatuba, envolvendo outras comunidades tradicionais, sendo criado o Núcleo Picinguaba (NP).

¹⁴ Criado por meio dos Decretos Estaduais nº. 10.251 de 30/08/977, alterado pelo de nº. 13.313 de 06/03/1979, onde foi acrescentada a região de Picinguaba.

Fotografia 5: Rodovia Rio-Santos (BR 101), altura do KM 11.



Figura 5 Fonte: Edirlaine Reis

O PESH é o maior parque estadual paulista, possui 8 núcleos e abrange 23 municípios. Em Ubatuba está o Núcleo Picinguaba, cuja área equivale a 47.500ha. O núcleo Picinguaba insere-se em um corredor ecológico que se estende até o estado do Rio de Janeiro, compondo com outras unidades de conservação o Mosaico da Bocaina. Parte do território que abrange o Núcleo Picinguaba se sobrepõe ao Parque Nacional da Serra da Bocaina¹⁵ (SÃO PAULO, SMA, 2006).

Com a finalidade de preservar os recursos naturais, o PESH-NP teve um papel fundamental no controle da especulação imobiliária e a grilagem de terras. Priscila Siqueira (2019) denuncia em seu livro *Genocídio dos Caiçaras*, as formas desumanas como as/os caiçaras foram fraudadas/os e expulsas/os de suas terras após a construção da BR-101. Ela relata

¹⁵ Criado por meio do Decreto Federal no. 68.172 de 1971

que a/o caiçara “na maioria das vezes é enganado em transações comerciais que não compreende, acostumado à troca direta [...], mas quase sempre ele as vende [terras] por se sentir enxotado, indefeso diante de um poder que não tem como enfrentar” (SIQUEIRA, 2019, p.20).

Comunidades tradicionais de Ubatuba que não possuem integralmente seus territórios sobrepostos ao PESM-NP, acumulam histórias acerca de tentativas de expulsão de suas terras após a abertura da estrada. Para compreender as diferentes estratégias de expropriação, podemos mencionar o caso do Quilombo da Caçandoca, localizado no sul do município. O depoimento do comunitário Antônio dos Santos, esclarece alguns dos mecanismos de desapropriação territorial aplicados, onde as comunidades eram enganadas, usurpadas, sendo forçadas a abandonarem suas terras:

Antes tinham os barcos cabotagem [transporte de cargas realizado entre os portos] que pegavam as mercadorias aqui, o nosso empreendimento de roça era tão forte que, de Bertioga até Camburi [Ubatuba], era tudo pegado por barco cabotagem, éramos nós que abastecíamos a baixada santista, a baixada santista não tinha alimentação, eles plantavam banana, mas essas bananas eram todas exportadas para a Argentina. Então, todas mais mercadorias saiam daqui, o feijão, a farinha, a pimenta, tudo ia daqui, a banana [...] Esse Natanael entrou como comerciante aqui, aí os barcos cabotagem já não pegava mais aqui porque tinha a estrada e ele tinha um caminhão que pegava a mercadoria. Daí, o que que eles fizeram com o povo aqui, ele comprava a mercadoria do pessoal e já trazia de fora para vender aquela mercadoria que a comunidade comprava do barco cabotagem, que era a carne seca, queijo, pão e daí por diante, ele começou a vender aqui. Na hora que o pessoal ia receber o dinheiro da banana, que eles vendiam as mercadorias, ele fazia assinar recibo e quando foi na invasão da terra aqui ele colocou aquele recibo como fosse o pessoal vendendo a terra pra ele. Nisso daí ele vendeu pro Magalhães, que era o dono da Fazenda Maranduba, e no mesmo dia o Magalhães vendeu para a imobiliária Continental e a imobiliária Continental em uma noite aqui entrou com 100 homens aqui, arma, trator, caminhão e daí por diante. Então, eles iam tirando os moradores e deixando em outro bairro e incendiando o Quilombo, porque as casas eram todas de sapê (CAPIÁ, 2021).

Diante do exposto, encara-se que o PESM-NP assegurou que muitas comunidades pudessem manter-se em seus territórios, coibindo diversos tipos de ações fraudulentas. Sem sua presença, sem dúvidas, muitos desses territórios estariam hoje dominados por condomínios e outros empreendimentos turísticos. O depoimento de Natalina Vieira, artesã do Quilombo da Fazenda, anuncia a sua visão sobre a chegada da UC:

A entrada do parque aqui, pra gente, eu não reclamo, porque eu acho que foi assim, é uma coisa boa, porque se aqui na Fazenda não tivesse essa entrada de parque, nossa, eu acho que estava tudo virado a baixo (Depoimento de Natalina Vieira, Quilombo da Fazenda, setembro de 2021).

Para além de querer bifurcar as opiniões a respeito do PESM, reforçando a dicotomia, bom e mal, se torna relevante ponderar nesse estudo a importância de sua presença frente ao controle da especulação imobiliária e à grilagem de terras. No entanto, essa conjuntura vem acompanhada do fato de que essa mesma presença, também foi determinante para as transformações ocorridas no modo de vida das pessoas, sendo-lhes proibidas e criminalizadas todas as atividades ligadas ao seu cotidiano: a pesca, agricultura, assim como a extração de matérias primas para fabricação de casas e artesanatos, como relata o comunitário Cirillio Braga:

Eu sinto falta dessa época, porque aquela época era difícil em uma parte, mas era melhor na outra. Era melhor assim, porque você podia plantar, podia colher, fartura tinha bastante, o respeito era outro, o modo de viver era outro. Era ruim em outras partes, mas hoje ficou muito difícil. Depois que o Estado [PESM-NP] entrou aqui, nós chegamos num ponto que eu vou dizer, a maioria do povo que tinha aí foram embora, por causa disso, perseguição, não podia fazer mais nada (Depoimento de Cirillio Braga, Quilombo da Fazenda, outubro de 2016, in REIS e ESTEVAN, 2016, p. 37).

Com toda forma de opressão imposta aos residentes da área protegida eclodiu uma série de situações antes não vivenciadas, como a expulsão de suas terras de forma violenta, a criminalização de práticas ancestrais de sobrevivência, além da permanência constante de vigias/guarda-parques que buscavam e ainda buscam controlar o cotidiano dos que conseguiram permanecer no território ancestral. Os depoimentos abaixo revelam alguns aspectos da forma brusca como o PESM se impôs no território:

Com a chegada da BR, veio o Parque Estadual da Serra do Mar, e começou toda uma luta. Sem perceber, a gente foi perdendo a cultura, porque o povo ficou amedrontado porque o Parque, no começo não chegou com nenhuma educação ambiental. Ninguém sabia o que era meio ambiente. Eles simplesmente chegavam na porta da pessoa, tiravam a pessoa e as pessoas sem saber que destino tomar. Iam pra cidade. Muitos morreram, alguns de tristeza mesmo, porque a pessoa tem todo o seu modo de vida, daí de repente ela cai numa cidade que ela vai acorda e vai ficar olhando pra rua! Ou sei lá pra onde, sem ter o que fazer [...] eu cheguei a ir pra cidade. Morei na cidade, não me acostumei. Fiquei até doente, porque eu não me acostumo a morar na cidade. Meu lugar é aqui mesmo. E ao mesmo tempo sem entender o que era aquela reviravolta que deu em nossas vidas, né, o que que estava acontecendo. Era a pergunta da gente. Da onde vem esse povo? Por que essas ameaças? Por que a gente hoje não pode mais tirar uma lenha? Pra gente cozinhar, porque ninguém tinha fogão a gás. As pessoas viviam do fogão de lenha. Porque a gente não pode mais pegar o nosso peixe. Porque nós vinha, passávamos a rede. A gente secava o peixe, porque não tinha geladeira. E a gente tinha peixe

pra quase três meses. Se queria fresco botava a rede novamente (Depoimento de Laura Braga, Quilombo da Fazenda, março de 2016, in REIS e ESTEVAN, 2016, p. 36).

O parque caiu de paraquedas na cabeça da comunidade. Porque quando viram que ia decretar Parque Estadual da Serra do Mar, quando viram que abriram a estrada, os próprios políticos e as pessoas tinham que arrumar um recurso para as comunidades primeiro, ver quem já estava, pra depois criar o Parque. Não é cair de paraquedas na cabeça das pessoas e depois colocar guarda, colocar as coisas pra educar o povo. O governo proibiu bater nas crianças pra educar e soltou a bater no povo pra educar! Tem que educar a pessoa explicando, não batendo como o meio ambiente bateu (Depoimento de José Vieira, Quilombo da Fazenda, abril de 2016, in REIS e ESTEVAN, 2016, p. 35).

O PESM reconstruiu em 1985 a antiga casa de farinha. Foram aproveitadas as peças do antigo engenho de aguardente de cana do século 19. Essa reconstrução deu origem a atual Casa de Farinha Comunitária, movida a roda d'água.

Fotografia 6: Casa de Farinha Comunitária em funcionamento



Figura 6 Fonte: Edirlaine Reis (Quilombo da Fazenda)

Para Diegues (2004), a construção da Casa de Farinha é resultante de tentativas de melhoria da qualidade de vida das/os comunitárias/os, no entanto, as indefinições quanto à posse legal de suas terras na área protegida não deixou de existir. Para ele, faltou apoio efetivo no que diz respeito à melhoria da produção agrícola, pesqueira e artesanal. Embora a reconstrução da Casa de Farinha com capacidade industrial pudesse ser vista como um sinal de empenho em relação à permanência das/os comunitárias/os, ainda assim, a ausência mínima de condições de sobrevivência estimularam a partida das/os comunitárias/os para áreas consideradas mais promissoras.

Fotografia 7: Farinha de mandioca sendo produzida na Casa de Farinha Comunitária



Figura 7 Fonte: Edirlaine Reis (Quilombo da Fazenda)

Com suas principais práticas tradicionais proibidas e criminalizadas, diante das diversas tentativas de expropriação territorial e cultural, em um intenso processo de mudança, as/os comunitárias/os foram buscando novas formas de sobrevivência e permanência, vezes mantendo suas expressões culturais tradicionais, vezes rompendo-as ou transformando-as. Todavia, o Quilombo da Fazenda possui materializados no seu cotidiano expressões culturais tradicionais, podendo se destacar, a produção artesanal de farinha de mandioca, a agricultura familiar latejante através das roças de mandioca e sistemas agroflorestais, a produção do artesanato tradicional, além de outras atividades.

Essas atividades simbolizam a luta empregada pela comunidade para manter-se em seu território e a elaboração de suas próprias estratégias de sobrevivência, que por vezes, rompem com os padrões hegemônicos de desenvolvimento, que buscam impor um modo de ser e de viver, sujeitando e subalternizando aquilo que não lhe é espelho.

2.2 Estratégias de resistência e permanência no território tradicional

Uma estratégia de permanência e de reivindicação pelo direito à terra é o reconhecimento como uma comunidade quilombola. Esse é um dos marcos mais recentes da história secular dessa comunidade. Por volta do ano 2000, algumas lideranças conheceram parceiras/os que já haviam contribuído com processos de reconhecimento em outras comunidades e que puderam compartilhar suas experiências. O primeiro passo foi formar uma entidade representativa da comunidade, para daí, buscar o reconhecimento junto aos órgãos competentes. Nesse período, a Associação da Comunidade dos Remanescentes do Quilombo da Fazenda (ACRQF) foi criada e ainda hoje é a associação que representa os interesses das/os comunitárias/os. Tal situação pode ser melhor compreendida conforme depoimento:

Resolvemos montar uma associação, então ela era de bairro e resolvemos fazer uma associação de Quilombo, por conta da perseguição do Parque mesmo. Daí o Zizinho, é historiador, né, de Ubatuba, e o Zizinho ele fazia todo um trabalho no Camburi, já como remanescente de quilombo. Ele puxou a história e ele viu que o Camburi era remanescente. Mas a gente na Fazenda, a gente não sabia que estava tendo toda uma história de quilombo no Camburi.[...] a Caçandoca também já era reconhecida como quilombo. E a gente nunca tinha ouvido falar. Porque a gente não tinha contato, um com outro, as outras comunidades. A mais próxima pra gente era a Vila da Picinguaba, porque a gente vendia os nossos produtinhos ali, pra tirar o dinheiro pra comprar a chita, pra fazer nossas roupas. [...] aí falaram pra gente que o Zizinho tinha falado que a gente era quilombola. E começaram a ajudar a gente pra montar uma associação pra gente, de quilombo. Aí começou a nossa luta, começou em 2001, nós começamos a trabalhar em cima disso. E foi tão rápido, juntou tanto

parceiro, pra ajudar a gente nessa questão, e começou a surgir gente e eu comecei a ter um conhecimento maior, e comecei a perceber e comecei a viajar. E eu vi que realmente esse negócio era legal. Era bom. E que tinha toda uma força por trás disso, tinha uma lei que defendia a gente. Aí começou nossa luta. Em 2005 nós fomos reconhecidos pela Fundação Palmares, como remanescente (Depoimento de Laura Braga, Quilombo da Fazenda, março de 2016, in REIS e ESTEVAN, 2016, p. 42,43).

Compartilho com as concepções de Beatriz do Nascimento (2006), que ressalta que a formação dos Quilombos é marcada por sua organização e capacidade de resistência. A resistência foi incorporada na luta da/o negra/o e contribuiu para a manutenção da identidade pessoal e histórica do povo negro. Entre alguns significados da palavra Quilombo (*Kilombo*), expressos em Angola no continente africano, está o de “acampamento de fugitivos”, termo que mais se assemelha ao significa instituído ainda no período escravista no nosso país. No século 18, as autoridades portuguesas definiram Quilombo como sendo habitações que contém ao menos cinco negros foragidos, mesmo que ainda não existissem pilões e ranchos erguidos (NASCIMENTO, 2006).

A década de 1970 é marcada pela reação da/o negra/o ao colonialismo cultural, sendo queo Quilombo, devido sua identificação como um sistema alternativo, serviu como símbolo para esse movimento, tendo em vista que no período escravista o (s) Quilombo (s) funcionava (m) como uma reação e contraposição ao sistema colonialista. Essa identificação com a historicidade heroica do passado é conceituada pela Beatriz Nascimento (2006) como sendo a correção da nacionalidade, que por sua vez é motivada pela ausência de canais de reivindicação, somados à falta de uma cidadania plena da/o mulher/homem negra/o. Dessa maneira, a herança africana é reafirmada e busca-se um modelo brasileiro no qual irá se reforçar a identidade étnica.

A Constituição Federal de 1988 representa um marco na legislação brasileira ao reconhecer o direito à terra dos povos tradicionalmente privados desse e outros direitos fundamentais. Após 100 anos da abolição da escravidão brasileira, o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) vai determinar que “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. A Constituição Federal de 1988 no artigo 215 faz menção à obrigação do Estado em proteger as manifestações culturais populares dos grupos étnicos indígenas e afro-brasileiros, reconhecendo-os como grupos cuja participação foi fundamental no processo civilizatório nacional. Já o Artigo 216 vai caracterizar as formas de expressão, os modos de criar, fazer e viver, as criações científicas, artísticas e tecnológicas, os conjuntos de patrimônio material, entre outros, como sendo constituintes do

patrimônio cultural brasileiro, oriundos dos grupos pertencentes à formação da sociedade brasileira. Esse Artigo menciona que “ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências histórias dos antigos quilombos.”

Diante do exposto, percebe-se que a legislação brasileira altera o padrão instituído no período colonial em que a categoria de Quilombo era considerada crime e suas/seus integrantes “marginais”, lhes sendo atribuída a penalidade máxima, a morte por meio da decapitação. A partir dessa nova leitura a respeito dos Quilombos, esses passam a ser considerados como uma categoria de autodefinição, com capacidade de reparar os estragos históricos instituídos a esses grupos, oportunizando o acesso aos direitos básicos, antes rigorosamente negados. Essa alteração na visão e legislação brasileira é reflexo das inúmeras reivindicações dos movimentos negros urbanos e rurais, além de outras organizações, que foi apresentada à Assembleia Nacional Constituinte. Suspeita-se que o debate sobre a titulação de terras dos Quilombos não tenha ocupado no Fórum Constitucional grande destaque, sendo aceito pelas elites presentes, pois acreditava-se que se tratavam de casos raros, até mesmo pontuais, como o exemplo emblemático do Quilombo dos Palmares (LEITE, apud OLIVEIRA SOUZA, 2008).

Ironia pensarmos que a aprovação de uma legislação tão pertinente à causa negra e à população nacional como um todo tenha sido validada por não suspeitarem da força e resiliência dos Quilombos. Por toda brutalidade e privação de direitos fundamentais nos quais foram submetidos, não seria difícil acreditar que sua existência seria ínfima. No entanto, desde a Constituição Federal foram identificados cerca de 4.500¹⁷ comunidades quilombolas, existentes em pelo menos 24 estados nacionais, sem considerar os Quilombos existentes em outros países latino-americanos. O Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2022 identificou que a população quilombola no país era de 1,32 milhão de pessoas¹⁹. Vale ressaltar que 80% das comunidades quilombolas foram identificadas a partir de 2003, ano em que foi editado o decreto 4.887 de 20 de novembro de 2003. O referido decreto traça procedimentos administrativos que visam a identificação, o reconhecimento, a delimitação, a demarcação e a titulação da propriedade definitiva das terras ocupadas por remanescentes das comunidades de Quilombos. No entanto, até 2015 somente 243 comunidades quilombolas haviam recebido o título de suas terras. Esse impasse na consolidação da titulação também é vivenciado pelo Quilombo da Fazenda, fazendo com que a

¹⁷ Segundo dados da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ). Trata-se de um número aproximado, não há consenso a respeito do número preciso de comunidades. Disponível em: <https://conaq.org.br/quem-somos/> e www.palmares.gov.br

¹⁹ Fonte: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2023/07/populacao-quilombola-e-de-1-3-milhao-indica-recorte-inedito-do-censo>

luta pela permanência no território e pelo direito de manter seus costumes, seja constante.

O decreto 4.887/2003 inova a legislação já existente ao transferir para as próprias comunidades o direito de se autorreconhecerem como quilombolas. Assim como a história do Quilombo da Fazenda, as comunidades quilombolas não são somente aquelas constituídas por negras/os foragidas/os no período escravista, são também aquelas comunidades formadas por escravizadas/os e/ou seus descendentes que receberam terras como forma de doações, heranças ou como pagamento por serviços prestados, além de outras situações, como a compra de terras durante e após o sistema escravocrata. Essas formas se diferem dos modelos mais emblemáticos, como os Palmares, porém, não são menos insurgentes. Dessa forma, o decreto 4.887/2003 contribui para a ampliação de direitos, ao ampliar também por meio do autorreconhecimento a possibilidade dos grupos étnicos constituídos a partir de uma ancestralidade comum relacionada ao povo negro escravizado, de se autodefinirem como descendentes de Quilombos. Para Beatriz Nascimento, “o Quilombo representa um instrumento vigoroso no processo de reconhecimento da identidade negra brasileira para uma maior autoafirmação étnica e nacional” (2006, p. 125).

O autorreconhecimento perpassa por questões significativas, pois ativa a memória individual e coletiva da comunidade, fazendo com que se reflita sobre a herança ancestral e seu passado de resistência, tonificando o orgulho e pertencimento relacionado ao povo negro escravizado, que em muitos casos, por meio dos valores e da ótica colonial vigente até os dias atuais, era e é tratado como sinônimo de inferioridade e atraso.

2.3 Reconhecendo-se: sou Quilombo

Em 2005 a comunidade iniciou o processo de reconhecimento como Quilombo junto à Fundação Palmares. Já em 2006 foi certificada por esse órgão como território quilombola por meio da portaria 02/2006. No ano de 2007 o ITESP²⁰ concedeu aos residentes o reconhecimento como comunidade quilombola. O reconhecimento do ITESP abrangeu a área do Sertão da Fazenda, onde encontra-se o maior número de moradores, e a Ponta Baixa. No entanto, as/os residentes ainda aguardam a titulação que se encontra em processo de tramitação há mais de dez anos. Ele segue sendo analisado pela Secretaria de Meio Ambiente do Estado de São Paulo

²⁰ Instituto de Terras do Estado de São Paulo é a entidade responsável por planejar e executar as políticas agrária e fundiária do Estado de São Paulo e pelo reconhecimento das comunidades de Quilombos. É vinculada à Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania

(POVOS, 2021).²¹

O território no qual a comunidade faz uso contempla o Sertão da Fazenda, toda a Praia da Fazenda, englobando as áreas de mangue, restinga, jundu, caxetal e taboal. Cruzando a rodovia BR-101, do lado oposto à praia, estende-se até o Pico do Cuscuzeiro, na divisa com o bairro do Corisco, em Paraty (RJ). Abarca a localidade do Cubatã ao Canto da Paciência, incluindo a Ponta Baixa, a Praia das Conchas, o Costão da Toca do Mero e o Saco das Taquaras (POVOS, 2021).

Todavia, a fim de se chegar em acordos com os órgãos públicos competentes, a comunidade tem sido impelida a redefinir seu território, não pelo uso que historicamente dele se faz, mas para o alcance definitivo de sua titulação, conforme depoimento:

Em 2010 nós tivemos um mesa fechada de negociação onde o PESM acordou uma negociação com a gente e não cumpriu, desde então nós ficamos lutando, eles falavam que iam fazer o acordo se a gente abrisse mão disso, da praia, abrimos mão da praia, abrimos mão do Cubatã, enfim, o nosso território era de 3.380 hectares, o PESM foi pedindo pra gente abrir mão, e abrindo mão, e abrindo mão, que aí eles conseguiam reconhecer e nós com o desejo de ter uma comunidade reconhecida e titulada nós fomos abrindo mão. Esse território de 3.380 hectares ele se reduziu pra 780 hectares, mesmo assim o PESM foi covarde com a gente, mesmo assim eles colocaram a gente no chinelo de novo (CAPIÁ, 2021).

Em 2006 foi aprovado o Plano de Manejo do PESM²² que, segundo o Sistema Nacional de Unidade de Conservação²³ (SNUC) é o principal instrumento de gestão da UC. Conforme Diegues (2004), os Planos de Manejo não incorporam os conhecimentos e manejos tradicionais das populações que possuem seus territórios abrangidos dentro das UCs. Para ele, os Planos de Manejos são um reflexo da oposição entre homem/mulher e natureza, considerando apenas os critérios cientificamente válidos para se planejar a administração das UCs. Em suas explanações, o autor vai dialogar com as ideias apresentadas por Morin (1991), ao considerar que a ciência moderna contribui com as desigualdades sociais, uma vez que ela se tonifica de poder ao produzir conhecimentos. No entanto, o poder das/os sábias/os, ou seja, daquelas/es que produzem conhecimentos, porém não validados pela ciência moderna, são facilmente dominados pelo poder das organizações políticas e burocráticas. Essa elucidação nos permite refletir sobre os mecanismos adotados pelo PESM, a fim de controlar a área protegida, o que

²¹ Em dezembro de 2023, durante a finalização do texto dessa dissertação, ocorreu um acordo entre o governo do Estado de São Paulo e o Quilombo da Fazenda, garantindo a regularização e a titulação do território.

²² Publicada através da Resolução do Conselho Estadual do Meio Ambiente (CONSEMA) n.º 34/2006, de 19/09/2006.

²³ Lei Federal de n.º 9.985/2000.

inclui o Plano de Manejo, tendo o propósito sistêmico de ignorar os usos e conhecimentos que os residentes tradicionais possuem a respeito dos recursos naturais.

As áreas com ocupações humanas foram definidas pelo Plano de Manejo em duas distintas zonas: a Zona de Ocupação Temporária (ZOT) e Zona Histórico-Cultural Antropológica (ZHCan). Na ZOT existe uma temporalidade pré-determinada na qual a permanência é permitida até enquanto não for possível desocupar a área. A ZHCan é composta por comunidades caiçaras e quilombolas, constituídas antes da criação do PESH. A possibilidade de permanência dessas comunidades é permitida sob determinados regimes de uso do território e dos recursos naturais (SÃO PAULO, Secretaria do Meio Ambiente, SMA, 2006). Parte do território do Quilombo da Fazenda insere-se na ZHCan, porém, foi excluído do zoneamento a área que abrange o Cubatã, Ponta Baixa e a Praia da Fazenda.

Em 2007 houve uma reivindicação pacífica realizada pela comunidade no qual a sede administrativa do PESH foi ocupada. A reivindicação era reflexo das ausências, no que dizia respeito ao direito à terra, à infraestrutura, como manutenção de caminhos e estrada, e a energia elétrica. O depoimento de Laura Braga desvenda o fato ocorrido:

Pra conseguir energia nós tivemos que invadir o parque [...] nós ocupamos a sede, nós pegamos a comunidade do Ubatimir, Picinguaba, Camburi, ocupamos, agora imaginem, eu funcionária [PESH], ter que brigar com meus próprios chefes, invadir meu próprio setor de trabalho, tem que ter coragem. Não é fácil, porém, eu fiz isso. E nós ficamos lá, três dias ocupando o parque, não deixava ninguém entrar e ninguém sair, três dias depois foi resolvida a nossa situação, desceram os bambambam de São Paulo, e assinaram a autorização da energia, é por isso que nós temos energia hoje, então nada aqui no quilombo veio de graça, veio através de uma luta muito grande, dos mais velhos, que estavam aqui, seu Zé Pedro. Nós lutamos pro quilombo hoje chegar no que chegou (Depoimento de Laura Braga, Quilombo da Fazenda, agosto de 2021).

A implantação de áreas protegidas na América latina, África e Ásia nas primeiras décadas do século 20 gerou uma série conflitos sociais e culturais com as populações locais. Situações de conflitos começaram a se agravar a partir da década de 70, quando as comunidades residentes nessas áreas, elaboraram estratégias de organização e passaram a resistir à expulsão, reivindicando o direito histórico de acesso aos seus territórios ancestrais, resistindo ao modelo preservacionista, que via como incompatível a conservação ambiental e a presença de populações humanas nas áreas consideradas estratégicas para a conservação da biodiversidade (DIEGUES, 2004). Pode-se refletir a respeito dessa afirmação a partir do contexto do Quilombo da Fazenda, que ao conhecer melhor seus direitos, passou a requerer uma série de políticas

públicas e direitos básicos, antes vetados.

O intuito de manter-se em seu território e de usufruir uma vida mais digna, fez com que a comunidade adotasse diferentes estratégias capazes de lhes assegurar as condições básicas necessárias para uma vida mais plena. São várias situações que legitimam essa argumentação. Além da sua própria identificação como Quilombo, a constituição da ACRQF e a luta pela conquista da energia elétrica, a comunidade em sistema de mutirões construiu com suas próprias mãos o posto de saúde, sendo ofertado atualmente atendimento médico uma vez por semana. Outra importante conquista é a reabertura da escola, que depois de mais de 20 anos desativada, encontra-se atendendo o Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos). O alcance da escola quilombola é reflexo das inúmeras reivindicações feitas pela comunidade aos órgãos competentes.

O diálogo com diferentes esferas dos órgãos públicos, universidades, movimentos sociais e com organizações da sociedade civil organizada, também são formas encontradas a superar os desafios frente à permanência no território e as poucas condições íntegras de sobrevivência. O depoimento da Laura Braga explicita como o conhecimento dos direitos impacta a vida da comunidade:

Fomos adquirindo conhecimento e hoje a gente sabe que eles [PESM] não podem mais nos atacar, como eles atacavam antes. Porque hoje existe lei, uma lei que nós não conhecíamos e nós não tínhamos oportunidade de conhecer se não fosse através do quilombo (Depoimento de Laura Braga, Quilombo da Fazenda, agosto de 2021).

É possível interpretar que a luta pela continuidade no território e o acesso a políticas públicas relacionadas ao campo fundiário, educação, infraestrutura e saúde tem contribuído com a permanência das/os comunitárias/os no território. O trabalho de conclusão de curso, desenvolvido em 2009 pelo pesquisador Fabio Marchetti, apontou o crescimento populacional da comunidade nos últimos anos. Em 2021, por meio dessa pesquisa, foi possível atualizar os dados. A tabela a seguir nos revela algumas informações quantitativas a respeito da comunidade.

Tabela 1 - Número de moradores do Quilombo da Fazenda em 1993, 2005, 2007, 2009 e 2021.

Nº	1993	2005	2007	2009	2021
----	------	------	------	------	------

Moradores	44	73	104	132	155
-----------	----	----	-----	-----	-----

Segundo Marchetti (2009) o aumento expressivo do número de residentes entre os anos de 2005 e 2007, se deu ao fato de terem sido acrescentadas/os as/os comunitárias/os da Ponta Baixa na estatística. Os dados de 1993, 2005, 2007 foram levantados por Marchetti junto ao Núcleo Picinguaba, já os dados de 2009 foram obtidos por meio de sua pesquisa em campo. Os dados de 2021 foram adquiridos por meio da Secretaria Municipal de Saúde de Ubatuba, que analisou o Prontuário Eletrônico do Cidadão (PEC), juntamente com o cadastro do CadSUS (órgão responsável por cadastrar e fazer o Cartão SUS), sendo possível identificar um total de 49 famílias situadas no Sertão da Fazenda, Ponta Baixa e Praia da Fazenda.

A tabela abaixo nos mostra dados mais detalhados da demografia da comunidade.

Tabela 2 - Faixa etária dos moradores

Faixa etária	00 a 01	01 a 02	02 a 04	05 a 10	11 a 15	16 a 20	21 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 59	60 a 69	> 70	Total
Fem	-	-	04	11	03	06	11	13	11	05	10	03	77
Masc	03	-	02	04	07	07	13	14	11	06	07	04	78
Total	03	-	06	15	10	13	24	27	22	11	17	07	155

Fonte: Secretária Municipal de Saúde de Ubatuba/SP

Dentre os 155 residentes, 78 são homens e 77 mulheres. As faixas etárias mais numerosas estão entre os adultos de 30 e 39 anos, seguido dos adultos entre 21 e 29 anos.

2.4 As produções epistemológicas da luta pela terra e pela garantia de direitos

As epistemologias não hegemônicas estão intimamente ligadas às lutas sociais contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. No cerne dessas lutas habitam caminhos que trazem questionamentos e desafios aos padrões coloniais ainda vigentes. Essas lutas são percebidas como pedagogias, não no sentido instrumental de ensino e transmissão de conhecimentos, nem tão pouco se refere aos espaços escolarizados de saber (WALSH, 2013). Contudo, dialogando com Paulo Freire, Catherine Walsh (2013) vai descrevê-las como

metodologias essenciais no interior das lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação. Desse modo, valoriza-se a dimensão afetiva das lutas de resistência contra a opressão e contra os conhecimentos que legitimam essa mesma opressão, ao mesmo tempo em que destacam-se as produções materiais e imateriais. Portanto, falamos de saberes corporizados, em corpos concretos, coletivos²⁴ ou individuais. A luta agrega muito mais daquilo que se crê fora dela, pois as formas de ser e de existir resistem. A dança, o teatro, a música, o artesanato, os mutirões, as rezas, os rituais sagrados, as roças, enfim, os corpos são muito mais que a luta, mobilizando diferentes capacidades: das pernas, das mãos, das vozes, ouvidos.

Para Catherine Walsh (2011, 2013, 2017) as lutas sociais atuam como cenários pedagógicos, sendo essa pedagogia entendida como uma metodologia essencial dentro das lutas e para elas, onde suas/seus participantes vão exercer constantes processos de aprendizagem, desaprendizagem, reflexão, ações e dessa maneira, reaprendem. Essa concepção de pedagogia está entrelaçada e constituída na resistência, oposição e também na afirmação e reexistência.

Os povos originários e tradicionais, na luta pela sua permanência e manutenção de sua cultura, resistem. Essa resistência simbolizada pelo seu modo de vida tradicional, que muitas vezes opera de maneira inversa ao modelo hegemônico imposto, vai resultar em processos que desafiam os padrões da colonialidade.

Comungo com Quijano que discorre que a colonialidade é um dos elementos constitutivos daquilo que seria o “padrão mundial do poder capitalista” (2009, p. 5). A colonialidade irá se sustentar na necessidade de uma classificação racial e étnica da população mundial que irá operar em vários planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social. Um dos elementos fundantes do padrão de poder atual é a classificação social a partir do conceito de raça, fazendo com que seja a “mais profunda e perdurável expressão da dominação colonial” (QUIJANO, 2009, p. 5). Ela nasce e mundializa-se a partir da América. Já o termo colonialismo, embora esteja associado ao termo colonialidade, irá se referir à estrutura de poder que envolve a dominação e exploração em diferentes esferas, como política, recursos de produção e do trabalho, de uma determinada nação sobre a outra de diferente identidade, localizada em outra jurisdição territorial. Portanto, com o fim do colonialismo não se finda a colonialidade. Para o autor, o eurocentrismo não é uma perspectiva exclusiva dos europeus, mas envolve também o conjunto dos educados sob a sua hegemonia, resultando no etnocentrismo. Essa perspectiva cognitiva permite que as experiências dos indivíduos pautadas nesse padrão de poder passem a ser naturalizadas, não sendo passível de questionamentos.

²⁴ Coletivos, pois representam a coletividade da qual fazem parte, buscando o bem comum, pois não atuam solitariamente. São portadoras/es de histórias que são transmitidas, representando o todo no qual se inserem.

À Europa serão atribuídas características como civilizada, racional, já a Não Europa²⁵ será identificada como arcaica/primitiva e impostas identidades raciais como não-europeias ou não-brancas. A estratégia da modernidade europeia foi firmada tendo como premissa que suas teorias, conhecimentos e paradigmas são verdades universais e modelos a serem seguidos, buscando silenciar e invisibilizar os conhecimentos “outros”.

A colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) corresponde à ocidentalização do imaginário do colonizado, tornando-o inexistente por meio da inviabilização e subalternização. Deste modo, a reafirmação do imaginário do colonizador como sendo o ideal, reprime os saberes, o imaginário e o universo simbólico do colonizado. Esse mecanismo produz o efeito de que os conhecimentos da cultura europeia são do próprio colonizado, sendo assumidos como tal por estes.

A invenção da raça tem um papel fundamental nesse processo, ocorrendo a divisão racial do trabalho, da determinação dos salários, da produção de conhecimento e do poder. Já a colonialidade do saber intenta a repressão de outras formas de conhecimentos não-europeia. Dessa maneira, o padrão intelectual dos povos africanos e dos povos originários vão ser forçados e esses povos passam a ser considerados uma categoria inferior por serem vistos como irracionais, devendo ser apagados e sujeitados às alterações correspondentes às aspirações do colonizador. “A epistemologia eurocêntrica ocidental dominante, não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico” (GROSFOGUEL, apud CANDAU e OLIVEIRA, 2010, p. 20).

A colonialidade do ser opera por meio da negação do estatuto humano do povo colonizado, criando mecanismos que incidem a uma não-existência. Catherine Walsh (2013) corroborando com as ideias apresentadas por Fanon, vai concluir que por meio da colonialidade os atributos da humanidade são negados. O aspecto totalitário do processo de colonização é descrito por Fanon da seguinte maneira:

O mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colonizador limitar fisicamente o colonizado, com suas polícias e seus exércitos, o espaço do colonizado. Assim, para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colonizador faz do colonizado uma quintessência do mal. A sociedade colonizada não somente se define como uma sociedade sem valores [...]. O indígena é declarado impermeável à ética, aos valores. É, e nos atrevemos a dizer, o inimigo dos valores. Neste sentido, ele é um mal absoluto. Elemento corrosivo de tudo o que o cerca, elemento deformador, capaz de desfigurar

²⁵ O autor considera a Não Europa localidades onde existiam as formas não-salariais de trabalho, que seriam o passado pré-capitalista, pré-industrial ou pré-moderno.

tudo que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas (FANON, apud WALSH, 2013, p. 282).

Um contraponto e uma forma de enfrentamento à colonialidade, é a decolonialidade. O coletivo Modernidade e Colonialidade²⁶ acatou a sugestão feita por uma de suas membras, Catherine Walsh, e suprimiram o “s” da palavra descolonialidade²⁷, buscando diferenciar-se da ideia de descolonização, que pode ser entendida como uma reversão da colonização, no entanto, seus padrões e traços não deixam de existir. Não existe um estado nulo de colonialidade, mas “posicionamentos, horizontes e projetos para transgredir, resistir, intervir, criar e influenciar, ou seja, tornar visíveis de exterioridade e construções alternativas”. Nesse sentido, a decolonização intenta se opor à colonialidade e não ao colonialismo (WALSH, 2014 p. 7).

Por sua oposição ao padrão epistemológico hegemônico vigente, ao conhecimento tradicional (DIEGUES, 2004) são atribuídas as características de subconhecimento, lendas, mitos, crendices, entre outros, buscando a sua inferiorização e descredibilidade. Todavia, na perspectiva da tradição oral, o espiritual não se desassocia do material, o seu universo simbólico rege-se por diversos elementos, sendo ao mesmo tempo “religião, conhecimento, história, ciência natural, divertimento e recreação” (HAMPATÉ, 2010, p. 169). Ela se caracteriza em uma forma de perceber e uma presença particular do mundo, onde há ligações e interações entre todas as coisas.

A oposição ao modelo conservacionista e urbano/industrial representada pela busca da garantia do território, estimulou o fortalecimento da identidade cultural da comunidade (DIEGUES, 2007). A luta pelo direito à terra encorajou a consolidação de uma autoafirmação, revigorando o sentimento de pertencimento a seu território. Esse contexto, somado ao acesso a algumas políticas públicas, tem contribuído com o fortalecimento do sentimento de pertencimento à sua comunidade e com a historicidade da qual se faz parte. Nessa conjuntura, manter os costumes que foram criminalizados (e ainda são) pelo modelo conservacionista e urbano/industrial e inferiorizados pela colonialidade do saber e do ser, renascem como um enfrentamento a esses modelos, contrapondo-se aos paradigmas de desenvolvimento incompatíveis com a realidade local.

Ser artesã e artesão, tocar e dançar as músicas tradicionais – como o Fandango Caiçara e o Jongo – continuar produzindo artesanalmente a farinha de mandioca, seguir sendo agricultor e agricultora, manter a tradição da culinária tradicional, enfim, o cultivo dessas e outras práticas

²⁶ O grupo existente há pouco mais de 10 anos, considerado um programa de investigação que contribui para a renovação analítica e utópica das ciências sociais latino-americanas do século 21 (BALLESTRIN, 2013).

²⁷ Em consonância com as ideias apresentadas esse texto adotará o uso do termo sem a utilização da letra “s”.

representativas da comunidade se configura em símbolos de uma resistência a um padrão de desenvolvimento que os ignora e que os pretende homogeneizar, privando-os de todas as suas particularidades e sua inconfundível presença no mundo.



Figura 8. Fundo de balaio. Fonte: Instituto Capiá

3 SABERES DA TERRA: tecendo sentidos em referência ao artesanato tradicional

Sem o cultivo da ancestralidade – um dos traços que constituem nosso processo identitário – pelo exercício constante da memória, seja de modo mais racional, através da história, seja de modo mais sensível, através do mito, ficaremos reféns dos presenteísmos e consumismos das identidades liquidificadas sob a globalização. (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2019, p. 12).

Podemos compreender o artesanato tradicional como um conjunto de artefatos mais expressivos da cultura de determinado grupo étnico-cultural. A produção envolve inúmeros saberes ligados às técnicas de confecção e aos manejos dos recursos naturais, conhecimentos estes que são transmitidos de geração em geração por meio da oralidade, fazendo parte integrante ou indissociável dos usos e costumes de determinado grupo (MASCÊNE e TEDESCHI, 2010). Construído a partir dos sentidos e do mundo percebido, elaboram-se complexos sistemas simbólicos de compreensão das coisas. Estes sistemas simbólicos não objetivam necessariamente uma explicação da realidade, mas buscam ordená-la e acomodá-la em um todo integrado (SAURA, 2019).

Figura 9: Covó - armadilha para peixe usada em águas doces



Figura 09 Fonte: William Costa

Aglutinam-se em regimes de imagens (DURAND, 2012) que nos atravessam por meio de uma corporeidade compartilhada (MERLAU-PONTY, 1994). Em seus estudos da percepção, Merleau-Ponty (1994) reconhece o entrelaçamento corpo-mundo, e assim fornece elementos para nos pensarmos como seres que se elaboram em constante diálogo intercorporal. A subjetividade nasce da relação com o outro, e é portanto, indissociável da intersubjetividade, cuja noção “poderia ser substituída com vantagens pela de intercorporeidade” (COELHO JUNIOR, 2003, p. 2).

Assim, ao falar do corpo falamos também de diálogo como um movimento em direção ao outro. Estas relações enriquecem a compreensão de diferentes formas de saberes e de novas tecnologias de convivência. Falamos também em símbolos, sentidos, significados, imagens e mitos que são criados a partir dos sentidos corporais (DURAND, 2012).

Assim, podemos considerar a artesã e o artesão tradicional como aqueles que vão empregar e transmitir, por meio de seu trabalho, um conjunto de valores, técnicas e signos já enraizados e reconhecidos na comunidade a qual pertence (RIBEIRO, 1983). A/o artesã/ão tradicional é provocada/o pelas matérias do mundo, que por sua vez estimulam desejos e imagens (BACHELARD, 2008; DURAND, 2012; SAURA, 2008).

Fotografia 10: Covo (visão interna)



Figura 10 Fonte: William Costa (Quilombo da Fazenda)

Além da resposta a uma necessidade que lhes foi apresentada em determinado contexto e tempo histórico, a vida social neste ambiente específico permitiu que produzissem um

conjunto de bens materiais e imateriais. Estes bens também comunicam elementos de uma intercorporeidade ao transmitir gestos, sentimentos, oralidade, valores, mitos e imagens que se encontram materializados na peça artesanal. “Muito além da necessidade ou da utilidade, respondemos a uma provocação, olho, mão e corpo. Inteiros no mundo e na inferência de modificá-lo, alterá-lo” (SAURA, 2019, p. 349). Antes mesmo da produção cultural, a imersão em ambientes naturais ativa uma ecologia corporal por meio da qual o corpo vivo invade intensamente a sensibilidade (ANDRIEU, 2015). Esta sensibilidade orienta constantemente saberes e fazeres tradicionais.

A/o artesã/ão tradicional são os intérpretes das técnicas e manejos tradicionalmente conservados e transmitidos. Esse conjunto de conhecimentos pertencentes à sua cultura, respondem em geral às suas próprias necessidades, como as atividades ligadas à pesca, à agricultura, à devoção ou à diversão. Dessa forma, ao produzir uma cesta, por exemplo, são reproduzidos certos padrões e conhecimentos da cultura a qual pertencem. Estes artefatos, utilitários, não estão destituídos de seu caráter artístico, primando também por uma estética que traz os diferentes sentidos e significados daquele povo.

Fotografia 11: artesão produzindo um balaio



Figura 11: Fonte: William Costa (Quilombo da Fazenda)

A artesã/ãos são conhecedores profundos do meio onde estão inseridos, podendo transformá-lo com propriedade na matéria dos objetos artesanais que produzem. Deste modo, testemunham em seu trabalho o próprio meio ambiente onde se desenvolve sua cultura (RIBEIRO, 1983).

Maria Alvim (1983) acredita que o fato das artesãs/ãos serem testemunhas/os vivas/os de um passado que se pretende preservar, não quer dizer que estejam presos há um tempo já vivido. Essa visão se encarregaria de encará-las/os com o sinônimo de atraso. Deste modo, esse ponto de vista estimula que os artesanatos produzidos passem por um processo de renovação, para que assim se enquadrem na contemporaneidade. A modernidade em questão, de certa forma, é quem dita as regras do mercado, no qual, as/os artesãs/os também estão inseridas/os. Porém, ao compreender que os fragmentos do passado, presentes no contexto atual, são o que enriquecem a produção artesanal, reconhecida como tradicional, estimula-se que os saberes e preceitos contidos na atividade tradicional permaneçam pulsantes e com isso, a história da vida de cada envolvida/o nesse processo. Não se abandona a história, os saberes, os mitos, as normas. O artesanato tradicional inclina-se às mudanças, como toda tradição (SAURA, 2014; CUNHA, 2007, 2021). Porém, não para atender ao gosto do mercado atual, que diferentemente do período em que a Maria Alvim analisa, tem demonstrado valorizar a produção artesanal tradicional. A transformação em questão se dá porque cada geração contribui com a sua renovação, empregando os saberes presentes do seu tempo histórico. Utiliza-se as mesmas técnicas de produção para confeccionar peças antes não produzidas, acrescenta-se matérias primas antes não utilizadas, faz-se uso de ferramentas que vão facilitar o seu trabalho, enfim, criam, recriam e revitalizam sua própria cultura, mantendo-a acesa e viva, sem descolá-la dos elementos simbólicos de sua história.

O professor e pesquisador Rossine Tavares (1981) publicou sua investigação realizada em Ubatuba, além de outros municípios do litoral norte de São Paulo, na qual define e nomeia as produções de acordo com seus usos. Para ele, os artesanatos são definidos como utilitários quando são produzidos para suprirem as necessidades básicas de quem os fabrica. Já os decorativos são manufaturados com as mesmas técnicas de produção dos utilitários, mas geralmente possuem mais utilidade fora da comunidade onde são elaborados. Embora as peças artesanais não sejam tradicionais, as técnicas de confecção o são. E ainda temos os artesanatos recreativos, notadamente miniaturas dos artesanatos utilitários e decorativos. Essas definições permanecem atuais, porém, se compreende que as fronteiras podem se diluir entre utilitários, decorativos e recreativos, especialmente entre os diferentes povos tradicionais.

Fotografia 12: Artesanato Recreativo - Miniaturas de balaios

Figura 12 Fonte: William Costa (Quilombo da Fazenda)

3.1 Mulheres de fibra: entrelaçando os saberes da Taboa

O trabalho artesanal da comunidade do Quilombo da Fazenda inicia-se com o manejo das matérias-primas encontradas na Mata Atlântica e seus ecossistemas. É na floresta, onde tradicionalmente vivem as artesãs e artesãos, conhecedoras/es profundos desse bioma, que se alvorecem os primeiros saberes a respeito da produção artesanal. Esses conhecimentos envolvem a percepção que os habitantes possuem do meio em que vivem. Essas percepções traduzem-se em um complexo regime de interpretações e preceitos frente ao meio em que vivem e aos saberes que foram herdados de seus antepassados.

A matéria-prima predominantemente utilizada neste Quilombo específico é a taboa²⁸, seguida do cipó timupeva²⁹ e do imbé³⁰. Essas três matérias-primas são utilizadas na confecção de artesanatos há gerações. Porém, outros elementos como a fibra de bananeira, alguns tipos de sementes e materiais reutilizáveis, a exemplo de fios da rede telefônica, foram introduzidos de maneira mais recente na produção e com frequência são mescladas com as matérias primas tradicionalmente utilizadas.

Fotografia 13: Cesta de cipó imbé mesclada com fio da rede telefônica



Figura 13 Fonte: Edirlaine Reis

Do ponto de vista cultural entende-se que os manejos dos recursos naturais promovidos pelas comunidades tradicionais estão ligados a uma visão de mundo e suas práticas culturais e simbólicas (DIEGUES, 2004). Se nos pautarmos na ecologia social ou ecologia dos movimentos sociais³¹ (DIEGUES, 2004) compreenderemos que a biodiversidade não é um

²⁸ Nome científico: *Typha domingensis pers*

²⁹ Nome científico: *Philodendron crassinervium*

³⁰ Nome científico: *Philodendron imbé*

³¹ Esse outro tipo de ciência e prática de conservação pauta-se nos fracassos de algumas Unidades de Conservação e em argumentos de ordem ética, política, cultural e ecológica. A partir da década de 80, alguns autores de diferentes continentes passaram a analisar os impactos ecológicos, sociais e culturais de áreas protegidas em regiões de floresta tropical. Constataram, portanto, que em muitas dessas regiões havia alto índice de biodiversidade devido aos manejos sustentáveis realizados pelas populações tradicionais. Com a criação das áreas

conceito biológico, relacionado à diversidade genética de indivíduos, espécies e ecossistemas. Ela é também o resultado de práticas das comunidades tradicionais, muitas vezes seculares ou até mesmo milenares. Esta prática realiza o manejo de diferentes espécies, mantendo, e em alguns casos, aumentando a diversidade local (DIEGUES, 2004). Já a biodiversidade em uma concepção moderna, analisada por disciplinas científicas como a botânica, a genética e a biologia, é caracterizada como pertencente ao mundo natural, apenas. No entanto, as comunidades tradicionais manejam, convivem, observam, nomeiam e classificam as espécies vivas segundo as suas próprias experiências vividas. É a cultura enquanto conhecimento que vai permitir que os povos tradicionais possam entender, manejar, enriquecer e representar mentalmente a biodiversidade existente. Deste modo, a ação das comunidades tradicionais modela a natureza, sendo essa natureza fruto de ações naturais e culturais (DIEGUES, 2004). Muitas vezes, não há separações entre o mundo natural e o mundo social (MATTA, 2016).

A taboa é uma planta aquática comum em regiões alagadas, como mangue, brejo e várzea. O taboal – ou gamboa – chamado pela comunidade como espaço onde as taboas se desenvolvem, encontra-se dentro do Quilombo, a cerca de 1 km da Casa de Farinha Comunitária. A Casa de Farinha é utilizada nesse estudo como uma referência cultural e geográfica, pelo papel social que exerce. O taboal é acessado por uma estrada de terra que liga a entrada do Sertão da Fazenda, localizada no km 11,5 da BR-101 (Rio-Santos) até a Casa de Farinha, a cerca de 2,5 km de distância da BR-101.

Figura 14: Artesãs/ãos na estrada em frente ao taboal, amarrando as taboas para serem levadas para casa.



Figura 14 Fonte: Edirlaine Reis (Quilombo da Fazenda)

A autonomia para manejar a taboa é um dos motivos pelos quais as mulheres artesãs as utilizam prevalentemente. O manejo costuma ser feito individualmente ou em pequenos grupos, de cerca de 3 a 5 pessoas, constituídos por mulheres da mesma família ou que possuam vínculos de comadrio ou amizade. Isso parece trazer afeto e cumplicidade para a tarefa.

Fotografia 15: Manejo da taboa realizado grupalmente

Figura 15 Fonte: Leonardo Estevan (Quilombo da Fazenda)

A taboa é uma fibra que possui uma certa maleabilidade, facilitando a produção dos artesanatos. A artesã Carmem Assunção, conhecida como Fiica, explica sua preferência por ela: “Gosto de trabalhar com a taboa, a taboa é mais fácil para a gente, não machuca a mão da gente tanto igual ao cipó. O cipó machuca, e a taboa não, é mais fácil da gente trabalhar” (Depoimento de Carmem Assunção, Quilombo da Fazenda, setembro de 2021).

Ainda segundo Carmem Assunção, os cipós são geralmente manejados pelos homens devido à dificuldade, tanto para encontrá-los, já que eles se desenvolvem em lugares mais frios - geralmente identificados no interior da mata - e também pela força necessária para puxá-los e extraí-los. Os locais preferidos para o seu desenvolvimento são explicados pelo artesão Vinturante Assunção:

O timupeva dá em lugar frio, em lugar de morro. Qualquer lugar tem, principalmente no caxetal. A timupeva você tem que tirar ela madura, não pode tirar verde [...]. Esse você deixa lá, que ele está verde. O imbé ele gosta

de friagem, mais perto do rio, assim de baixadão, ele gosta mais (Depoimento de Vinturante Assunção, Quilombo da Fazenda, junho de 2016 in REIS e ESTEVAN, 2016, p. 77).

Fotografia 16: Folhas do cipó Timupeva



Figura 16 Fonte: Edirlaine Reis (Quilombo da Fazenda)

Mesmo os cipós apresentando-se como matérias-primas mais difíceis de serem manipuladas, ainda assim, eventualmente as mulheres os manejam. O depoimento da Aparecida Braga, conhecida como Mariazinha, esclarece essa abordagem:

O imbé dá pra gente trabalhar também, mas pra gente que é mulher, é bem difícil de tirar, porque ele tem resistência e precisa de bastante força [...]. O timupeva quando é perto, eu mesmo tiro. A taboa é melhor porque a gente mesmo pode tirar. Agora o timupeva é mais difícil, porque você tem que andar longe, subir, tirar. Agora, homem não, sobe até uma altura, corta, tem força pra puxar (Depoimento de Aparecida de Oliveira Braga, Quilombo da Fazenda, agosto de 2016, in REIS e ESTEVAN, 2016, p. 80).

A artesã Carmem Assunção também traz argumento semelhante, onde diz que o “cipó é meio difícil da gente tirar, às vezes a gente vai assim mesmo, mas prefiro mais os homens pra tirar pra gente” (Depoimento de Carmem Assunção, Quilombo da Fazenda, setembro de 2021).

Percebe-se assim que matérias mais flexíveis e macias são bem apropriadas às mulheres. Enquanto que as matérias duras e que exigem um uso maior da força, são dos homens. Bachelard (1978, 2001, 2008), em sua fenomenologia da imagem, chama atenção à dualidade e à oposição presente nas matérias do mundo, como fonte de inúmeros simbolismos

subsequentes.

Em todo o processo produtivo, parcerias entre as mulheres e os homens de uma mesma família, ou que possuam outros vínculos afetivos, são observadas. Sobretudo nos manejos das espécies utilizadas. Os cipós são comumente manejados pelos homens e a confecção das peças artesanais são realizadas pelas mulheres. Ou por eles próprios. No manejo da taboa os homens são escalados para carregar a taboa do taboal até as casas das artesãs. Enquanto que o corte e a confecção se tornam responsabilidade das mulheres. Jovens e crianças também são requisitadas/os a participar do processo produtivo, alinhados às suas capacidades corporais. Isso ocorre com mais frequência quando as artesãs recebem encomendas com prazo estipulado para a entrega. Ou quando, por alguma limitação física, são impedidas de realizar o manejo. Nesse caso, filhas/os, netas/os, genros e noras são envolvidas/os no processo de produção, incluindo os manejos.

Fotografia 17: Artesãs voltando para suas casas após o manejo das taboas



Figura 17 Fonte: Leonardo Estevan (Quilombo da Fazenda)

O depoimento do artesão Luciano Assunção - filho e neto de artesãos - elucida essa ajuda mútua e os laços de solidariedade, intergeracionalidade e intercorporeidade que estão

presentes na produção artesanal, relatando que: “[...] é claro que tem pessoas que não conseguem ir no mato tirar um cipó, mais aí os netos vão, os filhos vão tirar uma taboa, tirar um cipó, pegar uma totoa de coco, enfim [...]” (Depoimento de Luciano Assunção, Quilombo da Fazenda, outubro de 2021).

Depois de cortadas, as taboas, em muitos casos, são deixadas na margem do taboal, para serem recolhidas cerca de três dias depois, quando estão mais murchas e consequentemente mais leves. Esse procedimento é feito em dias de sol, quando é possível prever que nos dias seguintes não haverá muito risco de chuva. Isso porque a taboa depois de colhida, não pode ser molhada, pois pode mofar posteriormente, comprometendo as peças produzidas.

Fotografia 18: Taboas secando na margem do taboal



Figura 18 Fonte: Edirlaine Reis (Quilombo da Fazenda)

O taboal da comunidade é manuseado há várias gerações. Esse fato evidencia que o uso realizado para a produção artesanal não impactou em sua dinâmica natural de regeneração. Além da lua, o respeito ao período de reprodução da espécie, a atenção dada aos tamanhos

menores e a extração realizada em parcelas, são características que constituem o manejo praticado pela comunidade.

Essa forma cuidadosa de se relacionar com o taboal apresenta-se como evidência de que o manejo realizado é sustentável, uma vez que uma das premissas da sustentabilidade seja a de garantir os mesmos recursos a gerações futuras. Sustentabilidade partindo do princípio de que Terra e humanidade são um mesmo organismo, que não estão descolados (KRENAK, 2019), o que gera interdependência e cuidado. O desenvolvimento sustentável surge dentro dos princípios do PNPCT como fundamental para a melhoria da qualidade de vida dos povos e comunidades tradicionais no contexto presente, com vistas a garantir as mesmas possibilidades para as gerações futuras, respeitando suas tradições e seus modos de vida.

Um estudo mais específico do manejo da taboa está sendo desenvolvido por meio de uma parceria entre a Universidade Federal de São Paulo e a comunidade, cabendo a esse estudo delinear o uso que deve ser realizado, considerando o manuseio que tradicionalmente se faz. O depoimento da artesã Maria Aparecida, conhecida como Cida, nos traz elementos desse cuidado ao realizar a extração das matérias-primas:

Daí a gente escolhe a melhor. Quando o pé está meio amarelinho a gente tira. Quando está pequeno, não adianta tirar porque estraga. Então a gente escolhe o amarelinho, porque é o que está “de vez” [pronto para ser cortado]. Porque a gente tem que escolher aquelas taboas melhores para a gente tirar. Não pode tirar aqueles filhotinhos de taboa (Depoimento de Maria Aparecida Vieira de Assunção, Quilombo da Fazenda, junho de 2016 in REIS e ESTEVAN, 2016, p. 74).

O taboal é manuseado em parcelas, sendo que as parcelas removidas são aquelas mais próximas da estrada, onde se acessa com mais facilidade o taboal e onde o nível de água é mais baixo. Na medida em que se avança no taboal o nível da água aumenta, dificultando o acesso e o corte da espécie. Geralmente a taboa é cortada onde o nível da água não alcance os joelhos das artesãs. Esse procedimento na extração faz com que sempre haja parcelas intocadas e parcelas manejadas.³²

Sobre o manejo realizado há gerações, os depoimentos das artesãs Ednéia Braga e Natalina Vieira, ambas com cerca de 60 anos de idade, são contundentes:

³² Por meio dos trabalhos que desenvolvi com o objetivo de valorizar e fortalecer a produção artesanal no Quilombo da Fazenda e em outras comunidades tradicionais, pude ouvir de algumas artesãs sobre a existência de taboal em seus territórios no contexto passado, porém, no período atual o taboal não se encontra mais presente. Esses relatos indicam a fragilidade do taboal, dependente especialmente de regiões alagadas. Muito embora em várias regiões do Brasil esta espécie seja considerada uma praga, pois ela se coloniza facilmente em ambientes propícios ao seu desenvolvimento (BITENCOURT, 2009).

Todos cortavam taboa aqui, minha mãe, meu pai, tudo. E o taboal está aí hoje do mesmo jeito que era, nunca acabou. Eu era criança, menina nova, e já enfrentava isso daqui há muito tempo, nesse mesmo lugar aqui [mostrando o taboal] (Depoimento de Ednéia Braga, Quilombo da Fazenda, agosto de 2021).

Eu era pequenininha, eu andava cortando taboa com a mãe, fazia esteira pra vender, pra comprar pano, pra comprar esses tamancos que se fazia de primeiro, pra gente ir para a escola. Tamanco de caxeta, e comprar pano pra fazer nossa roupa, pra gente ir para a escola. Aí eu ia para o taboal direto com a mãe cortar taboa (Depoimento de Natalina Vieira, Quilombo da Fazenda, setembro de 2021).

A taboa se reproduz duas vezes ao ano. Em suas hastes nascem as flores que guardam cerca de dois milhões de sementes que se dispersam ao vento. É um momento único no taboal, onde a beleza se torna bem singular.

Fotografia 19: Flor da taboa – bambão



Figura 19 Fonte: Edirlaine Reis (Quilombo da Fazenda)

A flor da taboa apresenta-se em forma de uma espiga de cor marrom, chamada pelas

artesãs e artesãos de bambão. O depoimento de Carmem Assunção, nos auxilia na compreensão da dinâmica do taboal:

A taboa tem bambão duas vezes no ano, um é agora em agosto e acho que o outro é em janeiro, se não errei é janeiro. Quando tem bambão até dá para a gente cortar, só que é muito difícil porque tem aquele “osso” no meio e é muito pesado, que nem um pedaço de pau, e quando não é isso ela só tem folha, não tem aquele negócio no meio. (Depoimento de Carmem Assunção, Quilombo da Fazenda, agosto de 2021).

Durante o período reprodutivo é raro encontrar pessoas que manejam a taboa, algumas exceções podem ocorrer, mas de maneira mais geral, as artesãs se antecedem ao período reprodutivo e colhem o material em quantidade o suficiente para produzir seus artesanatos sem necessitar manejá-la durante essa fase:

A taboa tem que tirar ela enquanto ela não estiver com semente, com flor. Porque a taboa é assim: corta três, quatro pés, nasce cinco, seis [...]. E quando ela está criando a gente não mexe. Porque daí a gente está atrapalhando ela e a palha muda, você não consegue aproveitar ela toda, só consegue aproveitar duas aqui e duas ali. Porque o resto está tudo grudado no talo (Depoimento de Natalina Vieira, Quilombo da Fazenda, setembro de 2021).

Devido sua característica muito similar ao algodão, no passado o bambão também era utilizado, já no presente não existem mais artesãs que façam seu uso. O depoimento a seguir revela como o bambão era utilizado:

Antigamente a gente fazia o travesseiro com o bambão dela, a gente cortava o pano, a mãe da gente passava na máquina o pedaço de pano assim, e enchia tudo com esse algodão aqui e aí costurava, depois fazia uma fronha por fora, e o travesseiro ficava macio (Depoimento de Ednéia Braga, Quilombo da Fazenda, agosto de 2021).

Além do período reprodutivo, as fases da lua também irão definir quando ocorrerá o manejo da taboa. Aparecida Braga diz que: “a taboa é bom cortar na mingunte. Porque além dela secar mais rápido, ela não bicha. Não é só a taboa não, tudo, timupeva, você vai tirar cipó, a melhor lua é a mingunte. Que é uma coisa que ela não estraga rápido” (Depoimento de Aparecida de Oliveira Braga, Quilombo da Fazenda, agosto de 2016, in REIS e ESTEVAN, 2016, p.14).

Durand (2012) compreende a lua como a primeira medida do tempo. Ela configura-se em uma representação da repetição temporal, indicando a promessa de um imortal regresso, de

um ciclo contínuo. Presente em diversos rituais sazonais das comunidades tradicionais, como a agricultura, ela manifesta-se como a marcadora do tempo, indicando o melhor momento para aguardar ou se perfazer as atividades prenunciadas.

Todos esses conhecimentos a respeito do manejo da taboa foram sendo compartilhados de geração em geração. Por meio deles, percebe-se que as artesãs e artesãos aprenderam com seus familiares quando esses produziam seus artesanatos, e desde crianças os acompanhavam e os observavam durante o processo de produção artesanal. Para as crianças, acompanhar as artesãs/ãos ao taboal, é uma forma de aprender pela experiência (GUSDORF, 2003).

A maneira como aprenderam, acompanhando e observando, revela o tempo vivido em família. O trabalho familiar, que encontra raízes na própria história de Ubatuba, sustenta a base desse tipo de transmissão, onde raramente a mãe e o pai trabalhavam longe de suas/eus filhas/os. Além disso, nas comunidades tradicionais, onde os laços comunitários são mais sólidos, desenvolve-se o espírito de partilha, onde comunga-se também dos conhecimentos e formas de subsistência. Os depoimentos abaixo revelam a forma como aprenderam sobre o artesanato:

Antigamente a gente pegava o facão, eu saía com meu pai, e meu pai falava: vamos pegar cipó. A gente punha pra vender porque não tinha outro recurso, ai nós íamos para o meio do mato, pro brejo, tirava cipó, vinha e raspava bem raspadinho, e nós não podíamos deixar ferrugem no cipó não [resíduo de casca], tinha que tirar a ferrugem do cipó pra fazer o negócio bonitinho, ai fazia cesto, balaio, samburá, tipiti, fazia tudo e levava no armazém pra vender, pra trocar pelo alimento (Depoimento de Manoel Filipe dos Santos, Quilombo da Fazenda, agosto de 2021).

O meu pai ele fazia artesanato. Ele fazia balaio, cesta, fazia cóvo de pegar peixe. Porque naquela época era muito difícil mesmo. Não era todo dia que a gente tinha dinheiro. Ele fazia tudo isso aí. Então a gente foi indo e aprendeu tudo com ele. Então quer dizer, a gente trouxe isso aí com a gente e hoje em dia eu faço (Depoimento de Vinturante Manuel de Assunção, Quilombo da Fazenda, junho de 2016, in REIS e ESTEVAN, 2016, p. 65).

Bachelard (1978) discorre a respeito de uma imaginação natural, presente em todas as faixas etárias, mas que é característica daquelas/es que nasceram sonhadoras/es. Trata-se da imaginação miniaturizadora, na qual, a representação é dominada pela imaginação, comunicando as suas próprias imagens interiores. Ao miniaturizar as imagens ocorre, simbolicamente, uma inversão da perspectiva de grandeza, ativando valores desmedidos. “Possuo melhor o mundo na medida em que eu seja hábil em miniaturizá-lo” (Bachelard, 1978, p. 295), dessa forma, ao enxergar os detalhes de algo, reduzindo-o em seu tamanho, pode-se representar um novo mundo, com traços grandiosos. É necessário apreciar o ambiente em que

se vive para cuidadosamente retratá-lo com exímio.

O depoimento a seguir denota como os objetos familiares transmutam-se em abreviaturas de um mundo próprio, experimentado. Mas, sobretudo, revela como as crianças, por meio das miniaturas, descobrem suas formas de se comunicar com suas realidades e com os aprendizados que se processam em seu círculo social:

Eu fui aprendendo fazer esteira com minha mãe. Ela ia fazendo e eu fazia um tearzinho pequenininho, pegava aqueles pedacinhos de taboa que sobrava. Aí pegava uns pedacinhos de corda, porque ela não deixava mexer nas cordas dela, porque desperdiçava, então a gente pegava aqueles pedacinhos menores que sobrava e aproveitava e já ia aprendendo a fazer uma esteira pequenininha. Fazia esteira pequenininha para colocar boneca. Minha mãe fazia boneca de pano, porque naquela época não tinha boneca [...]. Eu adorava brincar de boneca. A gente pegava aquela esteirinha, fazia uma casinha de pau a pique de criança mesmo, cobria com folha de bananeira. Botava a esteirinha debaixo e colocava a boneca em cima da esteirinha (Depoimento de Maria Aparecida Vieira de Assunção, Quilombo da Fazenda, junho de 2016, in REIS e ESTEVAN, 2016, p. 55).

É na convivência cotidiana que se estabelecem diversos elos e uma rede de entrelaçamento comunitário. A vida em comunidade tem particularidades que contribuem para que as pessoas mais experientes possam compartilhar seus conhecimentos e suas formas de perceber o mundo. Trata-se de uma característica das comunidades tradicionais: a percepção do valor que a experiência vivida possui, e quanto mais tempo vivemos, mais experiência vivenciamos. Dessa forma, pessoas mais velhas, portanto, mais experientes, cumprem um papel notório na identificação da comunidade e seus conhecimentos, pois são elas próprias os exemplos vivos, vividos e corporificados da realidade local.

A relação dos filhos e filhas com os pais, mães e irmãs e irmãos, assim como as relações de amizade podem ser entendidas como relações privilegiadas, assim como a relação entre mestreas/e e discípulas/os. Um artista, uma artífice, um sacerdote, podem ser melhores mestras/es para suas/seus discípulas/os do que seus professores (GUSDORF, 2003). Isto posto, é através da convivência que as pessoas passam a se conhecer e colaborar mutuamente. Nessa dimensão, a convivência é entendida como viver juntas e juntos e partilhar a própria vida em uma aprendizagem cotidiana. Nessa perspectiva existe uma possibilidade furtiva do encontro com a/o iniciadora/or, já que, é nessa relação cotidiana que vão se estabelecer os laços de confiança, onde por meio das atitudes, se aprende sobre suas heranças (FERREIRA, 2005).

O artesão Benedito Manoel Assunção, conhecido como Bidico, nos conta como aprendeu, em seu cotidiano comunitário, a fazer seus artesanatos:

Eu ficava ali olhando, depois eu pegava aquela palha que sobrava e tentava fazer sozinho. Fazia assim, pra eu poder aprender. Às vezes, eu perguntava assim, e eles falavam: coloca uma taquara assim, outra assim, a outra vez faz assim, faz assim. Eu ficava vendo o sentido que eles faziam, do jeito que eles faziam ali eu guardava aqui [na cabeça]. Assim dizer, que foi indo e eu logo aprendi (Depoimento de Benedito Manoel Assunção, Quilombo da Fazenda, outubro de 2016, in REIS e ESTEVAN, 2016, p. 53).

Para Hampaté Bâ (2010), os ofícios artesanais tradicionais são os grandes transmissores da tradição oral. Na sua concepção, os próprios gestos das artesãs e dos artesãos são considerados uma linguagem, assim como os jogos e as brincadeiras. No entanto, o conhecimento pode se incorporar não somente aos gestos e ações, mas no que diz respeito à totalidade da vida, uma vez que, para exercer o ofício artesanal, deve-se respeitar os códigos de obrigações e proibições relacionadas à sua atividade, resultando em um preceito de comportamento em relação à natureza e seus semelhantes. Nesse sentido, pode-se acreditar que a atividade tradicional esculpe o ser da mulher/do homem.

Dialogando com as ideias postas por Hampaté Bâ (2010) e pelas percepções que construí diante das minhas próprias experiências com essa comunidade, compreendo que a/o artesã/ão é tocada/o pela atividade que exerce. Ser artesã/ão, nesse sentido, corresponde a uma identidade que se constituiu por meio de uma historicidade de que se orgulha. Como se por meio do artesanato, fosse estabelecido o elo entre o passado vivido pelos seus antepassados e o seu próprio presente, conectando a sua existência com a das pessoas com as quais se admira e se orgulha, com um tempo que não se pretende esquecer. “Do vínculo com o passado se extrai a força para a formação da identidade” ensina-nos Bosi (p. 16, 2003). Os depoimentos a seguir me parecem pertinentes diante das ideias expostas e salientam a primazia dos sentidos, onde o corpo é provocado pela atividade artesanal:

A gente vai tocando a vida assim, a gente nunca esquece das coisas do passado, sempre lembra, tem vez que dá vontade, a gente passa a mão no facão e vai cortar taboa, pra gente é uma coisa que a gente nunca esqueceu, é uma coisa histórica (Depoimento de Ednéia Braga, Quilombo da Fazenda, agosto de 2021).

Pra mim, o artesanato é muito importante. Porque era tudo o que o pessoal fazia de primeiro. Porque de primeiro não tinha televisão, não tinha nada. Aquilo lá era uma coisa que era pra distrair mais. E a pessoa também precisava daquilo. Por que de primeiro aqui era muito difícil [...]. Eu faço porque eu gosto de fazer. Primeiro eu faço as minhas tranças. Deixo as tranças feitinhas, daí eu guardo, daí quando está chovendo eu sento só pra mim fazer, só pra mim costurar, só pra mim pensar o que eu vou fazer. Se eu vou fazer uma fruteira, seu eu vou fazer uma galinha. Eu gosto de trabalhar com essas coisas,

é uma coisa que distrai. É uma coisa antiga, é uma coisa que já existia (Depoimento de Maria Aparecida Vieira Assunção, Quilombo da Fazenda, junho de 2016 in REIS e ESTEVAN, 2016, p. 56).

Eu tinha uma leve lembrança de artesanato porque meu pai contava que ele fabricava os tamancos aqui na Fazenda para as danças. Então a gente tinha só uma leve lembrança, vontade dessas coisas. Eu não sei se veio daí essa vontade de artesanato, dessas coisas. Porque a gente não esquece as coisas que a gente ouve lá atrás. Umas a gente esquece, outras ficam. E outra coisa, não só o tamanco, mas o balaio, a esteira, isso tudo é dos antigos. O nosso é mais moderno, mas tudo vem de lá detrás (Depoimento de Marcelena Assunção, Quilombo da Fazenda, setembro de 2016, in REIS e ESTEVAN, 2016, p. 61).

Depois de colhida a taboa, ela é destalada, ou seja, desagrupa-se a parte próxima a raiz, onde foi cortada. Nessa base encontram-se unidas várias taboas, assim, separadas secam mais facilmente. O depoimento da Fiica esclarece o tratamento dado as taboas:

O negócio dela é ficar bem sequinha. A gente corta e traz para casa. Se o sol estiver bem quente a gente deixa lá mesmo. Agora se o céu estiver meio nublado tem que trazer para casa, porque tem que abrigar do sereno. Ela não pode tomar chuva. Aí uns 4, 5 dias sem destalar. Se destalar, em 3 dias está boa (Carmem Faustino de Assunção, Quilombo da Fazenda, maio de 2016, in REIS e ESTEVAN, 2016, p. 74).

As histórias acerca das utilidades dos artesanatos no passado estão frequentemente presentes nas conversas estabelecidas com as/os comunitárias/os, sejam artesãs/ãos ou não. Embora o passado muitas vezes seja lembrado como um período de muita dificuldade, essas histórias vêm acompanhadas dos meios de superação elaborados, para que a sobrevivência e manutenção de certos costumes pudessem continuar existindo. Percebo, então, um certo orgulho nessas formas de transpor as barreiras que vivenciavam. O depoimento de Ednéia Braga contribui com essa compreensão:

Antigamente a cama era as tarimbas feitas de jicara [palmeira juçara]. Cortava lá quatro tarimbas da jicara, fincava lá no chão e cortava as jicaras de cumprido, fazia as tarimbas assim [na vertical] e fazia do tipo da cama, ali o pessoal colocava a esteira em cima e dormia. Naquela época nem quase forro de cama existia, as vezes era um pano de saco, esse saco branco, o pessoal ia na cidade, comprava lá dez, onze sacos daquele, cortava, emendava e fazia o forro da cama. Naquela época as coisas eram difíceis, agora hoje não, hoje tem onde todo mundo dormir, tem lençol, tem cama box, tem travesseiro e não tem uma vida boa né, não tem uma saúde boa, anda tudo cheio de dor na coluna, dor no braço (Depoimento de Ednéia Braga, Quilombo da Fazenda, agosto de 2021).

Um dos artesanatos produzidos com a taboa que mais prevalece nas histórias contadas

pelas artesãs/ãos é sobre a esteira de dormir. Peça utilitária, fundamental no cotidiano das/os comunitárias/os. Até o presente, mesmo com a substituição das esteiras pelas camas, ainda é produzida, porém, com finalidades diferentes, conforme depoimento da artesã Carmem Assunção:

A esteira que a gente faz agora é igual a que a gente fazia antes, o tapete que a gente faz agora é igual ao que minha mãe fazia antes, minha mãe fazia tapete grandão. Nem sempre o artesanato que era feito no passado e que é feito hoje serve para a mesma coisa, porque de primeiro a gente fazia a esteira por necessidade, pra gente dormir e agora não precisa, agora é mais para enfeite, pra levar pra praia, essas coisas. Pode ver que essas esteiras muito grandes que a gente fazia para dormir agora já nem compra muito, é muito difícil, eles querem pequena para levar para a praia (Depoimento de Carmem Assunção, Quilombo da Fazenda, agosto de 2021).

Fotografia 20: Esteira de taboa sendo produzida



Figura 20 Fonte: Edirlaine Reis (Quilombo da Fazenda)

Os conhecimentos que envolvem a prática da produção artesanal são assim, na voz de suas/seus produtoras/es, incomensuráveis. Contudo, não se trata de uma atividade fixada em formas rígidas de comportamento. Cada geração, ao seu modo, transfere para as peças artesanais os seus conhecimentos, aspirações e inspirações, possibilitando à artesã e ao artesão

a liberdade de experimentar e criar. As peças artesanais traduzem comportamentos, permitindo a leitura do ser humano e suas diferentes culturas. Isto se torna, em última análise, a leitura de uma identidade cultural e intercorporal.

A artesã Ednéia Braga aprendeu a confeccionar artesanatos com seu pai Benedito Braga, filho de Leopoldo Braga. Além da tradicional esteira, ela produz artesanatos decorativos, mesclando a taboa com outras matérias-primas, como conchas e materiais recicláveis. Sua autonomia na criação de novas peças é retratada em seu depoimento, onde diz: “a gente tem que manejar as coisas, não só fazer aquilo que a gente aprendeu. Tentar fazer outras coisas diferentes, né? Eu já criei coisas diferentes”. (Depoimento de Ednéia Braga, Quilombo da Fazenda, junho de 2016 in REIS e ESTEVAN, 2016, p. 58).

Além da resposta a uma necessidade que lhes foi apresentada em determinado contexto e tempo histórico, podemos indagar que a vida social os fizeram produzir um conjunto de bens materiais e imateriais, que de certo modo se encarregará de se comunicar, ao transmitir gestos, sentimentos, oralidade, valores, mitos, que se encontram materializados na peça artesanal.

3.2 Potências que perduram: força e resistência dos conhecimentos a respeito dos Cipós

Os cipós timupeva e imbé são matérias-primas muito resistentes. São usados os cipós inteiros e no caso do imbé, em algumas situações, utiliza-se somente a casca para dar acabamento nas bordas das peças artesanais. Não é muito difícil extrair a casca do imbé, mas exige-se muita destreza para tirá-la, de tal modo que não se quebre, aproveitando toda a extensão do cipó. A casca possui uma coloração escura acetinada, que parece ter sido envernizada, além de possuir um perfume muito característico.

Fotografia 21: Cesta produzida com cipó imbé (miolo e casca).



Figura 21 Fonte: Edirlaine Reis (Quilombo da Fazenda)

O cipó timupeva, a depender do artesanato que será produzido, costuma ser raspado e pode ser utilizado inteiro ou lascado. Geralmente são usados dias após a colheita, já que ele se resseca se ficar armazenado por muito tempo. Diferentemente da taboa, que depois de seca pode ser armazenada por meses. Mas ambos, quando secos, costumam ser umedecidos quando necessitam ser utilizados.

Fotografia 22: Cipó timupeva sendo raspado:

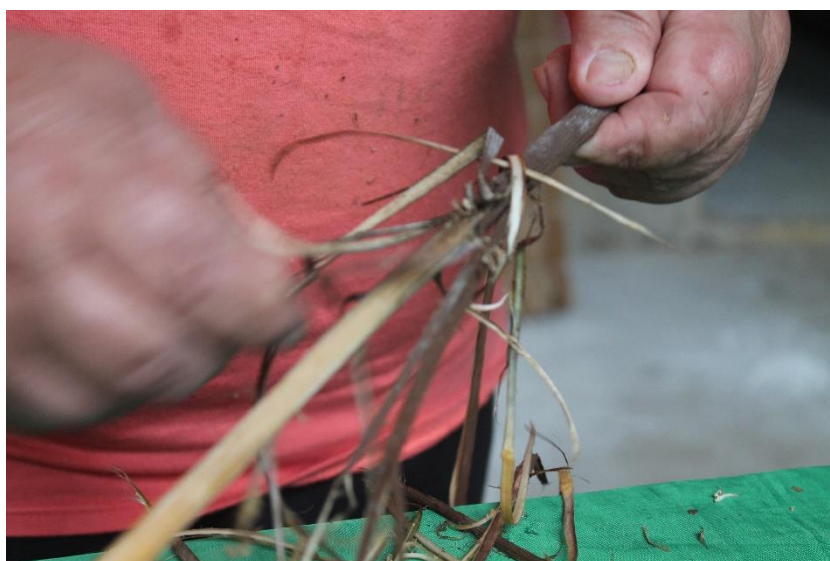


Figura 22 Fonte: William Costa (Quilombo da Fazenda)

Além do timupeva e imbé, também são utilizados outros cipós como o tinga e o caboclo. O timupeva possui duas qualidades, a legítima e a tiririca. Existem várias semelhanças entre os cipós, por isso não há muita diferença na forma de manejá-los. Os cipós nascem a partir de um cipó principal, chamado pelas/os

artesãs/ãos de mãe do cipó. A partir da mãe nascem os fios que são dotados de longas raízes

que descem na busca do solo. São facilmente encontrados em lugares úmidos, como próximo de rios, cachoeiras e várzeas.

Fotografia 23: Mãe do cipó imbé



Figura 23 Fonte: Leonardo Estevan (Quilombo da Fazenda)

Antes de serem colhidos os cipós são escolhidos conforme o tipo de artesanato que será produzido. Alguns artesanatos exigem que o cipó tenha uma espessura específica, fino ou grosso, outros não podem ter muitos nós, outros necessitam de uma longa extensão do mesmo fio e assim por diante. Da escolha do cipó, até a sua extração, o manejo se concretiza sendo pautado pelos conhecimentos tradicionais que o embasam. Dessa forma, ao realizar o manejo, pretende-se que os fios se desprendam de sua mãe, sem que essa caia com a força que será exercida para puxá-los. Espera-se também que os fios do cipó não se arrebentem, aproveitando ao máximo todo seu comprimento.

Fotografia 24: Fios de cipó imbé descendo de sua mãe:



Figura 24 Fonte: Edirlaine Reis (Quilombo da Fazenda)

Há artesãos/ãs que buscam formas próprias de extração, como o depoimento a seguir nos revela:

O manejo do cipó quase que é a coisa mais fácil que tem. Porque a gente olha e vê qual que está maduro e qual que não está. Pela cor a gente já conhece. Se ele estiver meio marronzinho a gente já sabe que ele está verde. Se ele estiver bem escuro, a gente já sabe que ele está bom. Esse também que tem muito nó, muita curva, a gente não tira. Para tirar eu faço até escada, amarro um bocado de pau, vou subindo e corto lá em cima (Depoimento de Cirillo Braga, Quilombo da Fazenda, outubro de 2016, in REIS e ESTEVAN, 2016, p. 75).

Sobre a mãe do cipó e outros elementos contidos no manejo, o depoimento de Feliciano Braga (em memória), é esclarecedor:

O Cipó imbé ele tem a mãe, a mãe dele seria o que, seria uma matriz, que a semente as outras arvores é a matriz que dá a semente. E ele então, a gente chama de mãe, aquele que está lá em cima, onde ele solta o fio e de lá quanto mais aberto que tiver o sol, que pegar mais sol, é melhor pra ele se formar, ele vem com mais força pra baixo, e ai quando ele chegou aqui no chão que ele enraizou, rapidinho ele fica bom, e a gente fala que ele está maduro, ele endurece, ele fica bem resistente, fica com a casca bem escura assim ó [...] está pronto pra tirar, e o principal é tirar, como eu já falei, na lua minguante, que ai ele não estoura muito (CAPIÁ, 2021).

As peças produzidas com os cipós possuem uma durabilidade inigualável. Os artesanatos produzidos com eles são aqueles reconhecidos como os mais expressivos das comunidades tradicionais da região, como os diferentes tipos de balaio, covó e tipiti. Isso porque, essas peças utilitárias eram fundamentais para o exercício do modo de vida tradicional, no qual as atividades ligadas à agricultura, pesca, produção de farinha de mandioca e construção

de casas de pau a pique eram essenciais e, portanto, representativas dos povos tradicionais e originários.

Fotografia 25: Visão interna do tipiti, produzido com cipó timupeva (usado no processo de produção de farinha de mandioca):



Figura 25 Fonte: Edirlaine Reis (Quilombo da Fazenda)

A diversidade de peças produzidas com os cipós é revelada pelo Cirillio Braga, no qual diz: “eu trabalho com vassoura, eu trabalho com cesto, faço chapéu, esses são os meus trabalhos, que trabalho com cipó” (CAPIÁ, 2021) e pelo Manoel Filipe dos Santos:

Eu faço tipiti, eu faço peneira, eu faço abajur, eu faço samburá, eu faço cesta, eu faço bolsa, eu faço tiracola [bolsa], eu faço chapéu, eu faço fruteira, tudo de imbé (Depoimento de Manoel dos Santos, Quilombo da Fazenda, agosto de 2021).

A qualidade da peça artesanal irá depender da qualidade do manejo e tratamento dados às matérias-primas. Ao retirar a matéria-prima na lua incorreta, ou colher um cipó sem estar maduro ou ainda não realizar bem o método de limpeza da casca, a peça artesanal não terá a mesma qualidade que um artesanato produzido segundo os preceitos de seu manejo, como revela o depoimento de Cirillio Braga:

Tem que raspar ele, raspar bem raspadinho, tirar toda a casca que ele tem, porque se for tirar só a de cima [a casca], ele não fica bom, por que fica esse amarelo aqui, esse amarelo tem que tirar tudo, para o trabalho ficar bem feito. [...] o cipó timupeva para a gente tirar ele é melhor na lua. Na lua crescente e na cheia ele estoura fácil, mas na minguante é meio difícil a gente estourar ele (CAPIÁ, 2021).

Fotografia 26: Cipó timupeva raspado, pronto para ser usado:



Figura 26 Fonte: Edirlaine Reis (Quilombo da Fazenda)

As fases da lua possuem uma influência bem presente nas relações entre artesãs/ãos e a natureza. A lua, como marcadora do tempo, é determinante na hora certa de se fazer o manejo. O manejo é visto, portanto, como um elo, uma ponte de conexão da/o artesã/ão com a natureza,

seus preceitos e ensinamentos. Para longe das pretensões deste trabalho está a de divinizar ou idealizar o modo de vida dessa comunidade tradicional. A título de exemplo, há quem realize o manejo não se atentando às fases da lua, todavia, em sua maioria estão os que mantêm praticando todo esse cabedal de conhecimentos transmitidos há gerações. O que se percebe é que existe uma forma comunitária de apropriação dos recursos naturais que desencadeia a sua própria proteção e continuidade.

O vínculo com a natureza é substancial na prática do artesanato tradicional. Em depoimentos já revelados neste trabalho, se conclui que moradores dessa comunidade não conseguiriam viver na cidade. Estar na floresta, no mato, como dizem, é estar em casa. Como a Carmem Assunção nos revela: “adoro ir para o mato, chego no mato nem fome sinto” (Depoimento de Carmem Assunção, Quilombo da Fazenda, maio de 2016, in REIS e ESTEVAN, 2016, p. 49). Ela ainda nos ensina o respeito que possui pela natureza, pois sempre que entra no mato para manejá-lo não deixa de fazer sua oração que conosco compartilha: “São Bento, água benta. Justiça no altar. Me livrai os caminhos para o filho de Deus passar” (Depoimento de Carmem Assunção, Quilombo da Fazenda, maio de 2016, in REIS e ESTEVAN, p. 49). O respeito e cuidado também se revelam nas falas do artesão Vinturante Assunção:

Eu respeito. Eu vou lá no mato, eu vejo, esse aqui está bom [maduro], vou tirar. Esse aqui não está bom [verde]. Eu não vou tirar pra...Não! Porque hoje eu tiro, mas amanhã eu vou precisar outra vez. Então, eu tiro o que está no ponto de tirar, o que não está no ponto de tirar eu deixo lá. Porque quando amanhã eu vou lá, eu tiro. Não é verdade? Você vai e usa, mas você tem que respeitar também aquele uso que você está fazendo (Depoimento de Vinturante Assunção, Quilombo da Fazenda, junho de 2016, in REIS e ESTEVAN, 2016, p. 72).

O imbé quando ele vem lá de cima, ele vem e dá raiz no chão. Ele fica ali. Cria raiz. Agora tem outros que ele chega embaixo, mas ele não dá raiz. Se ele não dá raiz aquele ali está verde. E aí não pode tirar. Sabe como é, se tirar antes desperdiça. Depois que você tira nasce de novo. Da onde ele estoura ele brota outra vez. Dá para tirar sempre (Depoimento de Vinturante Assunção, Quilombo da Fazenda, junho de 2016, in REIS e ESTEVAN, 2016, p. 79).

Diegues (2008), dialogando com as ideias apresentadas por outras/os teóricas/os vai expor sobre alguns tipos de propriedade, sendo que a interpretação de uma delas, tem pertinência para a elaboração dessa análise. A propriedade comum, ou seja, as formas comunitárias de pertinência grupal de espaços e recursos naturais renováveis, é o tipo de propriedade e uso que caracteriza as comunidades tradicionais. Na propriedade comum se configura uma forte dependência desses recursos, uma vez que eles garantem a subsistência

dessas comunidades e a sua reprodução cultural. Existem nessas formas comunitárias de uso comum uma rede de parentesco, de comadrio e de amparo mútuo entre esses grupos, que constituem valores sociais que favorecem a solidariedade entre eles. E há ainda:

“Mitos, valores e normas e interdições comunitárias que regulam o acesso aos recursos naturais, limitando sua degradação. Essas normas existem tanto com ecossistemas terrestres (períodos de interdição da caça) e costeiros (limitação de períodos, acesso aos recursos controlado pelo "segredo") (DIEGUES, 2008, p. 68).

Quanto ao último, o acesso ao recurso controlado pelo segredo, há na comunidade um mistério a respeito da extração do cipó imbé. O imbé, do tupi im'be, significa trepadeira (PHILODENDRON, 2022). Sua utilização é centenária entre os povos originários do Brasil e seus descendentes, sua aplicação volta-se também para a pesca. Suas folhas são dotadas de uma relativa toxicidade e quando maceradas e lançadas na água, entorpecem os peixes, que flutuam, sendo recolhidos para o sustento.

Na comunidade seu uso é voltado para a confecção de artesanatos e amarrações das casas de pau a pique. Além dos critérios de manejo já citados, o cipó imbé ainda possui uma condição a mais em seu manejo, essa condição é com frequência citada nos diálogos estabelecidos com as artesãs e artesãos da comunidade, além de artesãs e artesãos de outras comunidades de Ubatuba. A artesã Natalina Vieira explica: “É assim, se você falar “vou lá no mato tirar imbé”, “olha ali um fio de imbé ali”, pode se pendurar, pode se pendurar nele que ele não sai de jeito nenhum” (Depoimento de Natalina Vieira, Quilombo da Fazenda, maio de 2016, in REIS e ESTEVAN, 2016, p. 80).

Existe um mito em torno do nome "imbé" no qual essa palavra não deve ser pronunciada antes de seu manejo. O que se sabe apenas é que os fios não são extraídos, sua resistência inata se torna ainda maior quando seu nome é pronunciado, impossibilitando sua extração.

3.3 Enlaçando os saberes: as técnicas de produção e as peças artesanais

A produção artesanal da comunidade é bem diversificada, são produzidos os artesanatos utilitários, decorativos e recreativos que se utilizam de diferentes técnicas de produção. Excetuando a técnica da trança de bico e a trança (convencional), as demais técnicas não são nomeadas pelas/os artesãs/ãos. No entanto, cada tipo de artesanato tem um nome correlato. De maneira geral pode-se dizer que são utilizadas cerca de cinco técnicas de produção, sendo que cada uma delas pode desdobrar-se em técnicas variantes. Para fim desse estudo usaremos alguns

nomes para identificar as técnicas, visando auxiliar-nos na compreensão de como elas são elaboradas . O nome de uma delas, o trançado, foi retirado do rol de técnicas artesanais do Programa de Artesanato Brasileiro, que dispõem sobre a base conceitual do artesanato brasileiro (SÃO PAULO, 2018).

Amarração:

Técnica que envolve diferentes tipos de nós e amarrações. As matérias-primas são unidas umas às outras utilizando fios naturais ou industrializados. Os fios naturais utilizados são a taboa, embira (extraída da embaúba), casca do cipó imbé, cipó timupeva e bromélia. Já os fios industrializados são barbante e fio de nylon.

Por meio dessas técnicas são produzidas vassouras, colares, peteca e as paredes das casas de pauapique. A esteira e a armadilha para peixe também são produzidas por meio de amarrações, nesses casos, utiliza-se também os teares, feitos de madeira ou bambu.

Fotografia 27: técnica da amarração (confecção da vassoura de timupeva)



Figura 27 Fonte: William Costa (Quilombo da Fazenda)

Trançado:

A técnica consiste no entrelaçamento de fios que podem ser fibras ou cipós. Esses fios partem de uma base circular que é formada por esteios e tessume. Os esteios possuem espessura mais grossa que o tessume e correm na vertical. O tessume corre na horizontal serpenteando os esteios.

A base é formada por números pares de esteios, porém logo após o início do entrelaçamento é necessário colocar o capitão. O capitão é um esteio coringa de tamanho igual aos demais. Ele é útil por tornar ímpar o número de esteios utilizados na base, só assim é possível o tessume serpentear os esteios de tal forma que se alternem de uma linha para a outra.

Com essa técnica são produzidas a cesta, balaio, vaso, chapéu, samburá, aparador de panela, fruteira, covo (armadilha para peixe), galinha e luminária. Nessa técnica enquadra-se ainda o tipiti (usado para prensar a mandioca no processo de produção da farinha), peneira e a pá (útil para escolher feijão, arroz e café), ainda que esses artesanatos possuam características que se diferem dos demais artesanatos.

Fotografia 28: Técnica de trançado - cesto de timupeva em processo de produção

Figura 28 Fonte: William Costa (Quilombo da Fazenda)

Entrelaçamento simples:

Consiste em serpentear por cima e por baixo com um único tesseme. A técnica é formada por fios que cruzam na vertical e por um fio que corre na horizontal. Os fios que são colocados na vertical são serpenteados pelo fio que corre na horizontal, um por cima e outro por baixo. A quantidade de fios depende do tamanho da peça que se pretende produzir.

Por meio dessa técnica se produz bolsa, peixe, a base da cesta, aparador de panela, porta-retrato, etc.

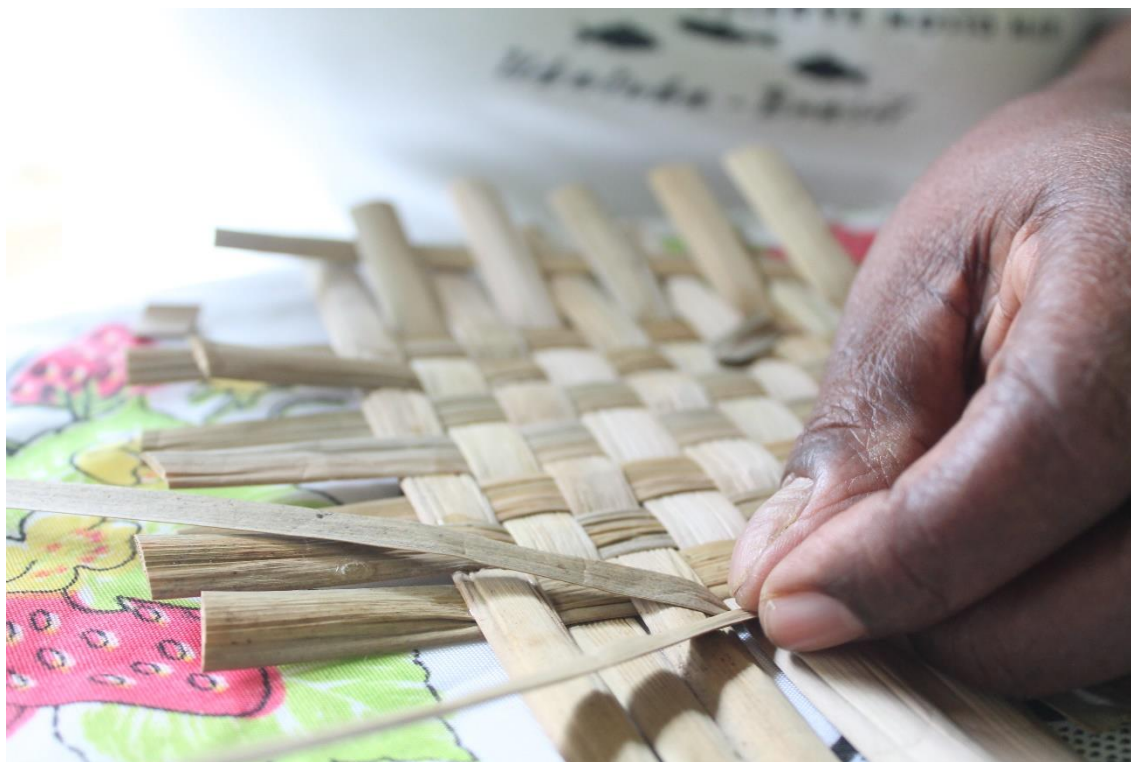
Fotografia 29: Produção de aparador de panela de taboa por meio do entrelaçamento simples

Figura 29 Fonte: William Costa (Quilombo da Fazenda)

Entrelaçamento duplo:

Consiste em serpentear por cima e por baixo com dois tesseme. É formada por fios que cruzam na vertical e por dois que correm na horizontal. Os fios que são colocados na vertical são serpenteados pelos dois fios que correm na horizontal, alternando-se, sendo que, quando um passa por cima do fio vertical o segundo passará por baixo e assim por diante. É possível produzir leque, revestimento de vários objetos, cesta, galinha, bolsa, chapéu, peixe, etc.

Fotografia 30: Cesto de taboa produzido por meio do entrelaçamento duplo



Figura 30 Fonte: Edirlaine Reis (Quilombo da Fazenda)

Tranças:

As tranças mais comuns são a trança de três e a trança de bico. A trança de três consiste no entrelaçamento de três partes iguais de uma mesma matéria-prima. A espessura das partes depende do artesanato que será produzido. Geralmente utiliza-se a taboa para fazer as tranças. Depois de vários metros de trança pronta, costura-se a mão, utilizando uma agulha grande. Os fios utilizados para a costura são a taboa e o fio da bromélia que ficam quase imperceptíveis depois da peça pronta.

Produz-se gamela, fruteira, chinelo, cesta, tapete, galinha. A trança de três também é utilizada nos acabamentos das peças, costuma-se costurar nas bordas das cestas e da fruteira de totoa (palmeira patiero).

Fotografia 31: Trança de três de taboa

Figura 31 Fonte: Edirlaine Reis (Quilombo da Fazenda)

A trança de bico consiste na dobra de dois fios que ao se tornarem quatro serão constantemente dobrados uns sobre os outros, resultando no formato de bicos nas pontas da trança. Produz-se chapéu, revestimentos diversos e é muito utilizada nos acabamentos das peças. As matérias-primas mais utilizadas são a taboa e a fibra da palmeira brejaúba.

Fotografia 32: trança de bico de taboa

Figura 32 Fonte: William Costa (Quilombo da Fazenda)

As técnicas de produção geralmente são utilizadas individualmente, onde para cada peça artesanal emprega-se uma técnica correspondente. No entanto, alguns artesanatos podem exigir a conjugação de duas técnicas. Por exemplo, pode-se iniciar uma cesta por meio da técnica do Entrelaçamento Simples e posteriormente, para subir a cesta, é possível utilizar o Entrelaçamento Duplo. As matérias-primas influem sobre a técnica, uma vez que algumas técnicas necessitam de matérias-primas flexíveis ou ao contrário, rígidas, para se perfazer.

As formas de produção são passadas de geração em geração, transmitindo com elas as nomenclaturas utilizadas pelas/os antepassadas/os, as histórias dos artesanatos e suas funções no modo de vida tradicional. Embora elas possam ser recriadas, elas possuem uma razão de ser, que comprovadamente, por gerações, mostrou-se eficaz.

Ao transmitir as técnicas de produção para a atual geração, concilia-se uma série de conhecimentos a respeito do artesanato tradicional. As técnicas, os manejos sustentáveis, as histórias dos artesanatos não costumam ser tratados separadamente, uma vez que todas constituem de forma agregada, um acervo de conhecimentos.

3.4 Promovendo ganhos: a relação do artesanato tradicional com o turismo e a Casa de Artesanato Comunitária

A produção artesanal na comunidade está em comunhão com a atividade turística. Durante todo o ano a comunidade recebe um fluxo de visitantes. Esse padrão se alterou no contexto da pandemia Covid-19, que entre março de 2020 até meados de 2022 teve essa movimentação modificada. Na alta temporada (dezembro à fevereiro e julho), além dos feriados, a comunidade é visitada pelos turistas atraídos pelo turismo de sol e praia. No entanto, nos demais meses, a comunidade recebe um fluxo de visitantes que são atraídos não só pelos atrativos naturais, mas pela riqueza sociocultural prevalecente. Esse fluxo de visitantes, em sua maioria, está organizado em grupos, podendo ser escolares ou formados por meio de agências de viagens que contatam diretamente a comunidade para realizar o Turismo de Base Comunitária (TBC).

Na última década a comunidade ganhou destaque pelos esforços e conquistas em relação ao TBC. O TBC diferencia-se de outros tipos de gestão da atividade turística, sobretudo pelo protagonismo e empoderamento das comunidades executoras. De acordo com o conceito do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade – ICMBIO (2018) o TBC é um modelo de gestão liderada pelas comunidades que gera benefícios coletivos promovendo a

vivência intercultural e a qualidade de vida. No TBC a cultura e o contexto histórico dessas populações são valorizados, bem como a utilização sustentável dos recursos naturais. Acrescento ainda que o TBC contribui para manutenção e revitalização de conhecimentos e elementos do modo de vida tradicional, quando compatíveis com a atividade turística.

O comunitário, artesão e monitor ambiental Luciano Vieira Assunção, explica como foi implantado o TBC, além de discorrer a respeito de considerações expressivas:

[...] durante muito tempo as pessoas sempre visitavam a comunidade, e aí então a comunidade se reuniu e falou poxa porque não a gente gerir essas visitas aqui dentro da comunidade, então, a partir daí a comunidade se organizou para implantar o Turismo de Base Comunitária. Isso foi um avanço muito bom para a comunidade porque envolve todos os moradores e envolve todas as atividades, inclusive isso também facilita que não deixa a nossa tradição morrer (Depoimento de Luciano Vieira Assunção, Quilombo da Fazenda, outubro de 2021).

Por meio de atividades desenvolvidas pelo TBC, ele elucida como as/os comunitárias/os participam grupalmente das ações, fortalecendo, a meu ver, o espírito de comunhão e corresponsabilidade:

Tem várias atividades que nós fazemos com esses grupos, por exemplo, a produção de farinha de mandioca artesanal. Então, as pessoas vão até a roça do morador, os moradores levam eles lá, ensinam a época certa de plantar mandioca, aí eles tiram, né, a mandioca, e vão até uma casa de farinha e ensinam todo o processo [...]. E aí tem também o grupo de jongo que envolve as crianças, os jovens e os adultos, tem as rodas de conversa, que vários grupos vem na comunidade para ouvir os moradores antigos, como era a vida antigamente, como se vivia antes da rodovia, e também tem visita a agrofloresta, trilhas. Então é algo que assim, envolve toda a comunidade. Aí tem as meninas que são a equipe da cozinha que fazem, preparam todo o alimento, então é uma atividade que eu acho que toda comunidade [tradicional] deveria fazer essa experiência. Porque é uma atividade que além de preservar a tradição, preservar o meio ambiente, você preserva a cultura, você gera renda para a comunidade (Depoimento de Luciano Vieira Assunção, Quilombo da Fazenda, outubro de 2021).

Em 2012, por meio das ações do Ponto de Cultura Olhares de Dentro, foi construída a Casa de Artesanato Comunitária. O propósito de se construir uma Casa de Artesanato no interior da comunidade já era traçado há tempos pelas artesãs/ãos. A Casa se situa ao lado da Casa de Farinha Comunitária, fortalecendo o patrimônio cultural material da comunidade.

Fotografia 33: Casa de Artesanato Comunitária no período em que foi inaugurada



Figura 33 Fonte: Edirlaine Reis (Quilombo da Fazenda)

O objetivo da construção da Casa foi proporcionar um espaço coletivo onde os artesanatos seriam expostos e comercializados contribuindo com a geração de renda na própria comunidade, além de estimular a continuidade da produção artesanal. A falta de oportunidade de emprego e renda local é uma situação vivenciada em algumas comunidades tradicionais do município, o que estimula a busca por oportunidades em outras localidades, aumentando o êxodo rural. A construção de uma Casa de Artesanato, ao contrário, favorece para a permanência das comunidades em seu território, além de encorajar artesãs/ões e outras pessoas que desejam se iniciar nesse ofício, a produzirem os artesanatos que expressam a identidade cultural da comunidade. A Casa também contribui para que as mulheres artesãs possam trabalhar na sua própria comunidade e ainda garantir para a sua família um bem muito precioso, a sua presença com os seus cuidados.

A Casa estimula a autonomia das artesãs e artesãos, uma vez que ela vai oportunizar que o consumidor final compre diretamente da/o produtora/or, sem passar pelas mãos de atravessadores. Dessa forma, o valor de cada peça vendida corresponde ao valor estipulado pela/o própria/o produtora/or. A inexistência de atravessadores aumenta o potencial produtivo das artesãs e artesãos, já que são elas/es que realizam todo o processo, da colheita à venda,

tendo uma visão ampla de todas as etapas que envolvem esse trabalho, atualizando-se frente ao mercado, pois com frequência possuem retornos de suas/seus compradoras/es. Quando questionada sobre como o artesanato é visto por pessoas de fora da comunidade, Carmem Assunção diz que: “quando as pessoas chegam na casa de artesanato eles acham bonito, fica tudo elogiando” (Depoimento de Carmem Assunção, Quilombo da Fazenda, setembro de 2021).

A compra de um artesanato realizada diretamente das mãos de quem os produziu ou de outras/os artesãs/ãos da própria comunidade faz com que a experiência da/o compradora/or seja enriquecida. Cria-se uma oportunidade para se estabelecer um diálogo e uma troca intercultural, em que ambos os lados, mutuamente, aprendem, exercitando assim a capacidade de tolerância frente ao distinto. O artesanato passa a ter um significado mais valoroso quando a/o compradora/or percebe-se inserida/o no contexto da produção³³, quando se sabe onde foi feito, quem o produziu, onde se compreende aonde são extraídas as matérias-primas, etc.

33 Para amparar essa ideia, darei o exemplo de um artesão tradicional, que estava expondo seus artesanatos em uma feira na cidade. Durante uma tentativa de vender uma vassoura de cipó timupeva, ouviu de uma visitante que a peça era muito cara. A vassoura era vendida na época, há cerca de 10 anos, por volta de R\$35,00. Para sustentar a ideia do valor elevado, ela disse ao artesão que ele não precisava comprar material para a fabricação da vassoura e que ele tirava tudo do mato. O artesão respondeu a ela que, já que ele tirava tudo do mato, que ela poderia ir até o mato e verificar se encontrava vassouras penduradas nas árvores.

Muito possível que a negociação e compra realizada no contexto da produção artesanal traria limites para esse tipo de interpretação equivocada.

Fotografia 34: Artesanatos expostos na Casa de Artesanato Comunitária

Figura 34 Fonte: Edirlaine Reis (Quilombo da Fazenda)

Para Ricardo Gomes Lima (2005), antropólogo, pesquisador do campo da arte e artesanatos populares, o artesanato tradicional, pela sua característica intrínseca de expressão de uma identidade cultural, possui um valor agregado que, no campo do mercado, possui vantagens que estão acima de outras categorias de artesanato. Para ele, “outras formas artesanais necessitam de artifícios que lhes agreguem valor, pois são desprovidos de lastro cultural, de referências da cultura, são muito à flor da superfície, não tem profundidade” (2005, p. 2). O valor agregado do artesanato tradicional da comunidade, ou seja, a história de cada artesanato, a luta pela permanência diante de incontáveis desafios e criminalização da atividade artesanal, a sabedoria contida na sua produção, a história de vida de cada artesã e artesão, enfim, são realmente princípios que se sobressaem e que articulados com as atividades promovidas pelo TBC, contribuem com a salvaguarda do artesanato e de seus valores.

Além da venda dos artesanatos, a Casa ainda funciona como um espaço de compartilhamento dos saberes ligado à produção artesanal, fazendo parte do roteiro do TBC, a oficina de artesanato. O grupo previamente agendado tem a oportunidade de confeccionar, com o respaldo das artesãs e artesãos, um artesanato tradicional, geralmente o artesanato recreativo. A peça confeccionada no tamanho menor que a original contribui para a fluidez da vivência, tornando-a mais realizável no contexto de um grupo de visitantes, que muitas vezes é formado por pessoas que desconhecem esse tipo de maestria. A fala de Luciano Assunção traz elementos para refletirmos a respeito dessas recentes colocações:

O artesanato na comunidade ele também é algo que já vem desde muito tempo, inclusive meu avô, por parte de pai, Sr. Bernardo ele sempre fazia artesanato pra fazer a troca de artesanato, balaio, pra trocar com o peixe, ele sempre levava pra Vila da Picinguaba e nem vendia, ele fazia essa troca, porque lá o pessoal tirava os peixes da canoa, antigamente, e colocava ali naquele cesto feito com o cipó timupeva, então eles faziam essa troca, bastante rotineira e eles sempre tiravam ai esses produtos florestais. E cada um fazia o seu artesanato, eu também aprendi fazer artesanato com meu pai. Depois de um tempo com o projeto Ponto de Cultura que foi inaugurada essa casa de artesanato, aí então foi um espaço assim, muito bom porque acabou inspirando ainda mais outros artesãos a fazerem os artesanatos para expor e com isso também tirar uma renda, então, ajudou também a estar organizando esses artesãos para que pudessem tirar uma renda desse artesanato, do trabalho deles, e com isso ajuda também o artesão. Eu também faço artesanato, minha esposa também faz, e ai então, foi um trabalho assim bem importante pra comunidade, na valorização, tanto a valorização da confecção, da venda, como também, como é feita a oficina de artesanato com grupos que visitam a comunidade ou grupo de turistas, então, o artesão também se sente valorizado passando esse conhecimento para as outras pessoas, e com isso gerando uma renda pra ele, então isso é algo bem importante porque todas essas coisas tem o seu valor e cabe a cada um dar esse valor, então a construção dessa casa de artesanato pra nós foi, além de dar uma valorização melhor no nosso artesanato, tem pessoas que só trabalham com artesanato, é aquilo que sabe fazer de melhor, acaba também valorizando ainda mais esse trabalho, principalmente se isso acaba gerando uma renda, principalmente (Depoimento de Luciano Vieira Assunção, Quilombo da Fazenda, outubro de 2021).

A renda gerada com a venda dos artesanatos pode ser elementar, tornando-se a renda primária, principal, ou pode ser uma renda complementar, secundária. Alguns depoimentos esclarecem a respeito do caráter econômico da atividade e como a Casa de Artesanato se insere nesse contexto:

Hoje eu vivo do artesanato. Quando eu não consigo vender na própria casa de artesanato comunitária aqui, eu pego minhas peças, vassoura, saio na rua e nos bairros e acabo sempre gerando uma renda que me ajuda muito. Não dá para

ficar rico, mas dá para se manter (Depoimento de Ginacil dos Santos, Quilombo da Fazenda, maio de 2016, in REIS e ESTEVAN, 2016, p. 70).

O artesanato para mim trouxe, não vou te dizer assim que ele é um meio de sobreviver, entendeu. Mas o que ele trouxe para mim, a gente coloca lá [Casa de Artesanato Comunitária], a gente vende, tem certas ocasiões que ele serve a gente (Depoimento de Natalina Vieira, Quilombo da Fazenda, maio de 2016, in REIS e ESTEVAN, 2016, p. 68).

Um lado bom do artesanato, como diz o ditado, é que a gente vai ficando melhor. As vezes aparece coisa que a gente não sabe, a gente olha e tenta fazer também. E o outro, tendo, que nem tem aí agora, um ponto para a gente colocar para vender. O pessoal vem aí, procura, vende! Daí a gente pega e faz. A gente não vive disso, mas o pouco ou muito que sai, ajuda a gente (Depoimento de Benedito Manoel Assunção, Quilombo da Fazenda, outubro de 2016, in REIS e ESTEVAN, 2016, p. 54).

Porém, há artesãs/ãos que produzem para seu próprio uso, como retrata a artesã Ednéia Braga: “de vez em quando eu ainda corto taboa, às vezes pra fazer um tapete, pra fazer uma galinha, pra mim mesmo, mas faço ainda” (Depoimento de Ednéia Braga, Quilombo da Fazenda, agosto de 2021).

O tempo de dedicação disponibilizado para a produção artesanal não é integral. Em quase sua totalidade, o tempo é compartilhado com outras tarefas, uma vez que a produção artesanal não é exclusiva dentro das atribuições exercidas. A produção ocorre de tal modo que se intercale com as outras demandas, como a agricultura, por exemplo, como descrito:

Eu vou lá, corto a taboa, seco e faço mais a noite. Eu sou rapidinha para fazer artesanato. Não faço toda semana, tem vez que faço toda semana, tem vez que não, também a gente vai pra roça, tem os servicinhos para fazer, aí deixa um pouquinho e depois a gente pega de novo (Depoimento de Carmem Assunção, Quilombo da Fazenda, setembro de 2021).

3.5 Construindo a Casa de Artesanato: fortalecendo a identidade cultural da comunidade

A construção da Casa se pautou nas construções de moradias realizadas no passado recente dessa comunidade³⁴. A história de praticamente todas as famílias do Quilombo é de

³⁴ Antes de iniciar a construção, foi realizada uma visita ao IPEMA (Instituto de Permacultura e Ecovila da Mata Atlântica), situado no bairro do Corcovado em Ubatuba. A proposta voltou-se a conhecer as diferentes técnicas de construção de baixo impacto, as bioconstruções, que vem se atualizando, fazendo uso de técnicas e materiais tradicionais e incorporando novos elementos, recriando esse tipo de construção, tornando-a mais cativante para a

um dia ter morado em uma casa de pau a pique. As casas eram feitas em sistemas de mutirão, onde várias pessoas da comunidade realizavam juntas a construção.

Fotografia 35: Casa de Artesanato Comunitária sendo construída:



Figura 35 Fonte: Edirlaine Reis (Quilombo da Fazenda)

Após a construção da BR-101 e o decorrente acesso aos bens industrializados, esse tipo de moradia foi aos poucos sendo substituído pelas casas de alvenaria. As proibições de extração de matéria-prima para esse tipo de moradia também foram impostas pelo PESM. Além disso, esse tipo de moradia, por não se enquadrar no modelo estético aceito pela maioria, foi aos poucos sendo desvalorizada. Porém, são construções menos impactantes ao meio ambiente e se adaptam muito melhor às condições climáticas da região, agindo como um isolante térmico. No entanto, ainda existem na comunidade algumas construções feitas de pau a pique, tanto para

atual geração. Participaram da visita cerca de 15 comunitárias/os, onde se estabeleceram diálogos e trocas de saberes.

moradia quanto para a fabricação de farinha de mandioca. O depoimento do Vinturante Assunção esclarece como eram feitas as casas no passado:

De primeiro você usava juçara. Porque tinha bastante juçara bem “de vez” [madura], você fazia, ia lá para o mato, derrubava um punhadão. Cortava, lascava. Os outros já iam limpando ela. Fazia ripa dela. Amarrava com imbé. Os esteios eram de pau mesmo, pati (palmeira patieiro), ou então de juçara de vez. E quando não era isso, procurava cedro no mato, porque antes aqui tinha bastante. Lavrava lá e fazia. O telhado era de sapê, tinha casa de guaricanga. Era assim, você pegava barro, batia, batia. Pegava a peneira, e colocava cinza [...] ia coando aquela cinza ali, forrava tudinho de cinza, meu pai colocava um cabo num pedaço de pau ou numa tábua e vinha batendo. Ficava batidinho, é o chão batido (Depoimento de Vinturante Assunção, Quilombo da Fazenda junho de 2016, in REIS e ESTEVAN, 2016, p. 102).

A Casa de Artesanato foi construída por meio de mutirões, com a participação de muitas/os comunitárias/os, e vivências de saberes. As vivências foram realizadas pelos anciãos que ensinaram para as crianças como elaborar o pau a pique, envaro e barreamento. O pau a pique são as madeiras (ou bambus) que ficam na posição vertical. O envaro são as madeiras que correm na horizontal cruzando-se com o pau a pique, ambos foram amarrados com o cipó imbé. As paredes foram embarreadas com barro amarelo, argiloso e água, amassados com os pés³⁵. A respeito das vivências de saberes o Vinturante Assunção compartilha:

Eu dei oficina de pau a pique e envaro lá na Casa de Artesanato. As crianças se interessaram, botaram a mão na massa. Isso é bom. Eu gostei, e outra, que é para eles verem como era antes, como era a casa que o pessoal fazia. Porque antes era assim mesmo, casa de estuque a nada mais. A gente não sabia o que era bloco, cimento, nada disso. Era só aquilo mesmo. A gente vivia feliz, satisfeito naquilo ali.[...]. Quer dizer então que a gente fica feliz por causa disso. O que a gente fez, o que a gente viveu, hoje eles estão fazendo também, vendo como era antes. Então para mim foi muito bom (Depoimento de Vinturante Assunção, Quilombo da Fazenda, junho de 2016, in REIS e ESTEVAN, 2016, p.66).

Além da construção da Casa foi construído coletivamente, por meio de vários encontros, o Estatuto da Casa de Artesanato Comunitária, um documento em que consta o regimento da Casa, ou seja, os princípios que delineiam e a caracterizam como coletiva. A construção coletiva do regimento propiciou uma adesão relacionada aos temas abordados no Estatuto. O documento

³⁵ Os anciãos que realizaram as vivências de saberes e que estiveram no IPEMA decidiram realizar a construção nos moldes das casas de pau a pique tradicionais.

dialogou com a necessidade das/os envolvidas/os no que diz respeito ao respaldo das decisões que precisavam ser estabelecidas dentro de um caráter coletivo, evitando decisões individuais. Dessa maneira, o estatuto vai além de ser um regramento documentado no papel, ele é a síntese do processo de decisão comunitária a respeito de um bem público. A Casa é gerida em sistema de rodízio, como explica Carmem Assunção, que diz: “eu faço sozinha em casa [artesanato] e levo para a lojinha. Mas na casa são 7 pessoas. Cada dia um trabalha, meu dia de trabalho é na sexta-feira, cada dia da semana é uma pessoa. Domingo faz revezamento, um domingo por pessoa” (Depoimento de Carmem Assunção, Quilombo da Fazenda, agosto de 2021).

A cada peça vendida 10% são retidos e aplicados no Fundo da Casa, onde a tesoureira Maria Aparecida Vieira Assunção o administra. Para quem não pode comprometer-se com o rodízio, pode expor suas peças onde serão retidos 30%. Esses valores são destinados à manutenção da Casa, compra de sacolas de papel e outras necessidades.

O Estatuto menciona a importância e a condição de se vender artesanatos que expressem a identidade cultural da comunidade, não sendo permitida a venda de artesanatos que foram montados exclusivamente a partir de materiais industrializados e nem tão pouco a revenda de artesanatos. São vários critérios que foram moldados e continuam sendo revistos pelas/os participantes da Casa. A Casa em 2022 completou 10 anos de funcionamento ininterrupto, constatando pela sua própria história, ser na região um modelo de condução de um patrimônio comunitário.

Quando questionada sobre o que mais gosta na produção de artesanatos, Carmem Assunção responde:

Gosto de ficar lá na loja [Casa de Artesanato Comunitária], gosto de fazer [artesanato] também. Eu gosto de ficar lá, limpando, cuidando, vendendo, eu gosto. Às vezes eu levo as minhas coisas também chego lá eu sento, quando tem que fazer eu faço [artesanato], aí quando eu venho embora venho com as fruteiras no saco, para chegar aqui e passar verniz para levar de volta (Depoimento de Carmem Assunção, Quilombo da Fazenda, setembro de 2021).

Pode-se sustentar que a Casa de Artesanato Comunitária contribui com a continuidade da produção artesanal. Ela valoriza os artesanatos, uma vez que reuni os produtos de várias/os artesãs/ãos, o que enriquece a produção em sua pluralidade. Os olhares das/os visitantes, com os enaltecimentos feitos, contribuem com o apreço pela atividade, trazendo opiniões que por vezes discordam daquelas que visam desprestigiar os artesanatos, vistos como sinônimo de atraso. A fala da Natalina Vieira aborda as diferentes opiniões sobre o artesanato em sua própria

comunidade:

A gente sente que mudou bastante porque a gente fazia esteira, ia lá, cortava a taboa, deixava secar, hoje em dia a gente vai fazer isso e muitas pessoas ignoram, ignora o trabalho da gente, aqui mesmo tem gente assim, falam que é coisa dos antigos, eles falam: ficam fazendo essas coisas, que cesta feia. É assim, então, mudou bastante coisa. Dentro de casa mesmo, meus filhos mesmo, eles chegam e falam: ai mãe para de fazer isso, isso é coisa do passado (Depoimento de Natalina Vieira, Quilombo da Fazenda, setembro de 2021).

Quando interrogada a respeito das visões dos visitantes, Natalina Vieira diz: “eles se interessam muito, pelas peças que tem lá dentro, pelo tipo da casa de artesanato, por ela ser de estuque, eles falam que essa tradição está acabando, alguns falam pra gente assim: eu já morei em casa assim, fui criada em casa assim” (Depoimento de Natalina Vieira, Quilombo da Fazenda, setembro de 2021).

Crianças e jovens também podem se influenciar pela prática da produção artesanal vendo-a desenvolver-se em comunhão, no agrupamento das/os artesãs/ãos. Ao serem provocadas pelo artesanato, indica-se que a prática da produção pode continuar existindo, contrapondo-se às ideias equivocadas de atraso e subdesenvolvimento, que recebem influências da colonialidade. O depoimento da artesã Cida elucida situações vividas na comunidade:

[...] a gente foi lá tirar material no taboal, aí fui eu, Natalina e dona Carmem. Chegamos ali na escola e as meninas queriam ir junto, a Luisa, Julia e Bruna. E foram lá no taboal. Aí eu falei: não dá pra vocês irem porque lá vai atolar e não é lugar pra vocês. - Ah, não, a gente quer ir, a gente quer ir. E então, foram. [...] Tão bonitinho elas com aquele feixinho de palha nas costas, todos eles com a palha nas costas. Aí falei: valeu a pena vocês virem, pelo menos vocês já sabem o trabalho que dá, vocês sabem como que tira. Cortamos bastante palha pra elas trazerem, pra fazer o trabalho delas, eu achei muito importante isso é muito bonito (Depoimento de Maria Aparecida Vieira de Assunção, Quilombo da Fazenda, setembro de 2023).

A Bruna [jovem quilombola] está fazendo o material dela, está fazendo as pecinhas dela, está fazendo o peixinho, ela com a Valeria, quando a Valéria está aqui [Casa de Artesanato Comunitária], ela vem fazer. Eu falei: vocês têm que fazer mais, fazer bastante materialzinho, trazer o material de vocês e fazer aqui dentro da casa [Casa de Artesanato] e mostrar o material de vocês, o que vocês estão fazendo, tem que parar um pouquinho do telefone e fazer os artesanatos, eu acho muito bonito (Depoimento de Maria Aparecida Vieira de Assunção, Quilombo da Fazenda, setembro de 2023).

Os ganhos da comunidade superam os de fator econômico, quando as/os jovens se projetam na produção artesanal. Simboliza-se uma resistência às influências da colonialidade e

a afirmação de uma identidade, rica em sua especificidade.

Indagada sobre a possível relevância das crianças e jovens aprenderem o artesanato, a artesã Cida diz:

[...] é muito importante, porque Edi, a gente já tá ficando muito cansado também. E esses mais novos tem que ir aprendendo pra eles mostrarem o que eles aprenderam também. Eu acho importante porque a gente já ta ficando cansado, aí eles vendo fazer eles vão aprendendo e vão mostrar pra outras pessoas, né, eu acho importante. (Depoimento de Maria Aparecida Vieira de Assunção, Quilombo da Fazenda, setembro de 2023).



Figura 36 Fonte: Edirlaine Reis

4.0 TECENDO SABERES: diálogos possíveis entre os conhecimentos tradicionais e a educação escolar

Compartilho com Gusdorf (2003) que compreende que as/os anciãs/ãos possuem a função pedagógica de localizar crianças e jovens na esfera espaço-temporal da vida comunitária. Nesse sentido, crianças e jovens são modeladas por elas/eles e iniciadas em sua comunidade, partilhando costumes, usos, convicções, conquistas e derrotas. Trata-se, portanto, da primeira educação, a que inconscientemente se faz, sendo ela considerada pelo autor a mais eficaz. Ela se concretiza no bojo da família e do seu círculo social, onde as crianças e jovens serão guiados conforme as normas que distinguem a sua comunidade.

A perspectiva de uma educação vasta, observada em diferentes processos formativos, também é reconhecida no artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estabelece que a educação abrange “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p.1). Deste modo, a lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, amplifica as origens da educação, não se restringindo apenas aos espaços institucionalizados do conhecimento.

“O primeiro mestre de toda gente é toda gente” (GUSDORF, 2003, p. 269), é a criança a mais suscetível e aberta para acolher as influências formativas que são exercidas sobre si, deixando-se vagarosamente formar-se até que alcance a sua própria autonomia. Esse traço de educação, comum nas comunidades tradicionais e povos originários, se corporifica pelo contato, pela palavra, pelo exemplo que paulatinamente são transmitidos aos mais jovens e solidificados por esses.

Entretanto, é preciso considerar que com o advento da modernidade algumas mudanças desencadearam alterações no processo de transmissão dos saberes comunitários. No entanto, ao mencionar as transformações como decorrentes de um processo prenunciado de renovação, não se quer dizer que as formas comunitárias de apropriação dos saberes, costumes, crenças, convicções e o mais, se tornaram inexistentes. Um exemplo que pode contribuir com essa reflexão foi vivenciado em uma ocasião onde haviam 10 crianças³⁶ e jovens em uma Roda de

³⁶ Crianças e jovens com idade entre 5 e 15 anos de idade.

Saberes³⁷. A Roda foi conduzida por uma mestra do Quilombo da Fazenda, que iniciou sua fala abordando o passado da região. Em um momento de seu discurso, após contextualizar a construção da BR-101 e a consequente chegada do PESM, ela pergunta para as/os participantes: “você já ouviram falar do parque, né? o parque está aí, vocês gostam do parque?”. A maioria das crianças respondem que não gostam do parque, nenhuma diz que gosta.

A visão mais geral que se tem a respeito do PESM é que a sua chegada no território não foi um fator positivo. Algumas opiniões divergentes existem, mas são minorias diante das ideias grupais a respeito do seu surgimento, como explicitado no Capítulo 2. As crianças e jovens nasceram no contexto de uma comunidade que se tornou parque. Elas não vivenciaram sua chegada, mas suas opiniões refletem as convicções que foram irradiadas na conjuntura social em que vivem. Ao exemplificar com esse caso, espera-se facilitar a compreensão de que as crianças e jovens, afetam-se e assimilam as ideias que são produzidas pelas gerações que as antecedem. Deslocando esse exemplo perceptivo para o artesanato tradicional, complemento que já se sabe que no passado ele cumpria o papel de suprir as necessidades básicas ligadas ao cotidiano. O acesso aos bens industrializados era mínimo. Sem hesitar, pode-se crer que haviam oportunidades mais amplas para que esses saberes pudessem se efetivar, uma vez que eles eram essenciais no estilo de vida da época. Além disso, na medida em que essas práticas passam a ser desvalorizadas, associadas a atraso e subdesenvolvimento, são aos poucos substituídas por atividades vistas com mais notoriedade. Em consequência, pode existir um enfraquecimento do fascínio da juventude no exercício dessa prática. No entanto, compreende-se que, mesmo com essas mudanças vivenciadas no cotidiano, não quer dizer que as crianças e jovens não queiram, ou não tenham a oportunidade, ainda que menores se comparada ao período que antecedeu a construção da BR 101, de se iniciarem na prática da produção artesanal.

Desse modo, buscou-se entender qual a visão das artesãs e artesãos sobre o interesse de crianças e jovens a respeito desses saberes no contexto atual. Três entrevistadas/os, quando questionadas/os responderam:

De dez tem dois que tem interesse. A Bruna tem vontade de aprender, a filha da Julinha. Elas viram eu tirar taboa, e pediu quando eu tiver trabalhando para eu ensinar elas. Falei: faz a trança e pode vir que eu te ensino. (Depoimento de Carmem Assunção, Quilombo da Fazenda, setembro de 2021).

As crianças hoje em dia não dão valor para essas coisas, a gente está fazendo aí, eles estão passando aí, eles não fazem questão nem de olhar, se eles

³⁷ Roda de Saberes promovida pelo projeto Quilomboteca - apoiado pela Secretaria de Estado da Cultura, por meio do Programa de Ação Cultural (PROAC). A Roda objetiva valorizar as narrativas orais da comunidade, promovendo diálogos intergeracionais.

olhassem iriam aprender. Digo pelos meus aqui em casa, eles não estão nem aí pra isso não, de fazer essas coisas não, eles não se interessam, eles querem fazer outras coisas, mais fáceis. Isso aqui não é fácil não (Depoimento de Manoel Filipe dos Santos, Quilombo da Fazenda, agosto de 2021).

Eu vou falar pra você, quem gosta de fazer acho que já vem de berço, entendeu? Já tem aquilo na memória, na mente, ah, quando eu crescer vou ser que nem a minha mãe, vou trabalhar igual minha mãe trabalha. Mas é difícil, as crianças hoje em dia se interessarem por isso, é muito difícil, o celular acaba com essas crianças, com esses jovens, o celular acaba, o que eles tem mais na vida é o celular, eu acho que a coisa mais preciosa que eles tem na vida é o celular, porque quebra eles ficam tristes, chorando que quer outro, quer outro. Um dia a Naeli [filha] foi pra uma festa lá no Ubatumirim e perdeu o celular dela, e ela dentro do quarto trancada, eu falei: mas o que está acontecendo com essa menina, meu deus? aí fui na casa da Joice e a Joice falou: mãe a Naeli perdeu o celular na festa. Ah, eu quero outro, quero outro, e o que a gente vai fazer? Tem que comprar. Aí você vê, é o dia inteirinho naquilo ali, eu não entendo, aí é assim, não tem jeito não (Depoimento de Natalina Vieira, Quilombo da Fazenda, setembro de 2021).

Quando interrogada a respeito do que considerava sobre a possibilidade das crianças e jovens aprenderem, conhecerem e serem tocadas/os pelos saberes do artesanato tradicional, a artesã Natalina Vieira responde:

Ah, era bom né? Que viessem, sentasse com a gente, aprendesse a fazer as coisas, mas a gente chama eles pra fazerem e eles não... ah mãe, vou pra cachoeira, ah, vou lá em cima pra casa da Joice porque eu tenho um negócio pra resolver na internet. Não adianta a gente forçar eles, eu acho que pra aprender a gente tem que aprender com vontade. A única coisa que eles me ajudam bastante é ir lá e tirar a taboa, eu chamo eles e eles vão, meus dois [filhos] vão comigo, só que chega lá eles falam assim: eu não vou pisar nessa lama, então a senhora corta e joga aqui em cima pra mim [margem do taboal]. Aí eu corto e eles vão estendendo, mas hoje em dia acho que pra trazer a juventude pra essas coisas é meio difícil (Depoimento de Natalina Vieira, Quilombo da Fazenda, setembro de 2021).

As artesãs e artesãos aprenderam a confeccionar os artesanatos por meio da observação, pelo exemplo prático vivenciado, conforme os depoimentos dados nos capítulos anteriores, e posteriormente por meio de formações específicas, como as difundidas pelo Ponto de Cultura Olhares de Dentro. Não é de se estranhar, portanto, que crianças e jovens, que não passam frequentemente por essa experiência, tenham menos desígnio para se iniciar nessa atividade. Mas, de todo modo, seria precoce afirmar se as crianças da geração atual se lançarão na prática do artesanato tradicional, prosseguindo ou não com essa tradição. Não se trata de uma expectativa prematura frente a isso, mas de um questionamento a ser feito, tendo em vista que elas são o futuro da comunidade e simbolizam a continuidade dos saberes tradicionais.

Interrogada sobre como atualmente as crianças e jovens estão aprendendo a fazer artesanatos, a artesã Cida, explica que “hoje tem bastante jovem que já sabe fazer esteira. Eles veem a gente fazendo, hoje em dia tem bastante que já sabe fazer a esteira. Eles veem a gente dando oficina e já aprenderam a fazer a esteira” (Depoimento de Maria Aparecida Vieira de Assunção, Quilombo da Fazenda, setembro de 2023).

Questionada sobre as oficinas mencionadas, ela esclarece:

Eles aprenderam com a gente dando oficina pra eles, eles aprenderam a fazer. A gente da oficina, as vezes eles vêm aqui [Casa de Artesanato Comunitária] também e eles querem fazer, aí a gente faz, a gente deu na Picinguaba [oficina] também né, a gente já andou na Picinguaba [escola localizada na Picinguaba] também, eu fiz uns cursos lá pra eles [projeto Tecendo Saberes] e eles aprenderam também, fizeram bastante esteirinhas na Picinguaba, não só esteira, uma porção de coisas (Depoimento de Maria Aparecida Vieira de Assunção, Quilombo da Fazenda, setembro de 2023).

Indagada a respeito se as crianças a procuram para fazer os artesanatos ela diz:

Eles veem a gente fazendo, quando eles vem ficar aqui brincando [Casa de Artesanato Comunitária], eles fazem, mas eles não tem muita vontade de aprender não, falar a verdade pra você, eles são mais é ficar mexendo em celular, antes quando não tinha o celular, não tinha luz, era mais, eles procuravam mais aprender essas coisas, fazer artesanato, aprender a fazer esteira, eles se interessavam mais, mais agora é muito pouco (Depoimento de Maria Aparecida Vieira de Assunção, Quilombo da Fazenda, setembro de 2023).

Considerando os depoimentos acima e as observações realizadas durante a pesquisa e no decorrer do desenvolvimento de ações educativas com a comunidade, entende-se que atualmente as transmissões de saberes ligadas ao artesanato tradicional ocorrem por meio das observações realizadas pelas crianças e jovens junto às/aos artesãs/ãos, sendo a Casa de Artesanato Comunitária, um espaço que propicia essa interação intergeracional. E por meio das vivências de transmissão de saberes, ou seja, as oficinas como menciona a artesã Cida, desenvolvidas no âmbito de projetos.

Compreende-se que os projetos de valorização dos saberes tradicionais, bem como o desenvolvimento da presente pesquisa, nos quais educadoras/es dirigem seus olhares enaltecendo os saberes existentes, e se reconhece que os conhecimentos tradicionais são representativos da escola da vida, integrando mitos, saberes, fazeres, brincadeiras, crenças, ciência, história, também contribuem para a imagem positiva que a criança e o jovem possui de si mesma enquanto pertencente à uma comunidade quilombola. Essa relação, fiada na confiança, pode trazer vantagens à manutenção das práticas tradicionais, pois crianças e jovens

sentem-se valorizadas pelo que são, onde se reconhece a pertinência da conjuntura cultural da qual fazem parte.

Diante desse contexto, de novos cenários existentes, como a presença da tecnologia digital, leva-se a crer que novas maneiras de transmissão se tornam indispensáveis, acompanhando as inevitáveis mudanças, sendo recriadas, assim, as formas de disseminação dos saberes, com o propósito de se ampliar as possibilidades de contato, contágio, diálogo e convivência entre crianças, jovens e anciãs/ãos.

4.1 Educação Escolar e os Conhecimentos Tradicionais: compreendendo os entraves

Possivelmente uma das grandes diferenças entre a educação moderna e a tradicional encontra-se no fato de que o conhecimento herdado pela tradição oral penetra a totalidade do ser, uma vez que é estético. Já aquilo que se aprende na educação escolar, por mais útil que possa ser, nem sempre pode ser vivido, encarnado (BÂ, 2010).

Em diferentes momentos da história ocidental, as atividades manuais foram menosprezadas e substituídas por ocupações supostamente mais elevadas (SENNETT, 2009). O reflexo desse menosprezo também é visível na educação escolar. Em alguns casos - mesmo que a escola se situe em uma comunidade tradicional ou que atenda estudantes residentes de comunidades tradicionais – suas/eus integrantes não valorizam os conhecimentos decorrentes da tradição, por serem vistos como sinônimo de atraso. Trata-se de um ângulo colonizador, e que faz parte de nossa história.

Desde meados do século 19 até parte do século 20, a defesa do aperfeiçoamento das instituições republicanas fortaleceu a expansão de estratégias políticas que visavam o extermínio da rusticidade³⁹ (FREITAS, 2005). A rusticidade era vista como um resquício do passado, portanto, buscava-se a superação por meio de novas instituições. A instituição escolar foi proclamada como o local destinado “a receber o cortejo fúnebre da assim chamada cultura popular”. Ela surge como o espaço propício para se compreender os processos de homogeneização cultural e intelectual, em que os saberes iletrados são vistos com desconfianças (CARVALHO, 2003; CATROGA, 1991 apud FREITAS, 2005, p. 29).

Contudo, nas sociedades orais a ligação entre o homem/mulher e a palavra é mais forte, além de ser mais desenvolvida a função da memória. Onde não existe a escrita, o homem/mulher

³⁹ Segundo o autor, rústico, arcaico e primitivo são expressões adotadas pela ciência, com as quais se queria dizer aluna/o pobre, no qual a instituição escolar foi incumbida de remodelá-la/o para que deixasse de ser um obstáculo à modernização esperada.

está ligado/a à palavra que profere. Nas nações modernas, em que o livro constitui o principal transmissor da herança cultural, julga-se inferior e sem cultura as sociedades de tradição oral (BÂ, 2010).

Sobre essa questão, Tierno Bokar, sábio africano, mestre de Hampaté Bâ, nos deixa como herança a seguinte reflexão:

A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente. (BÂ, 2010, p. 3).

Indaga-se que as representações da rusticidade e do ser humano rústico convertem-se em uma estrutura repleta de opiniões que, de modo geral, buscam a desqualificação das experiências acumuladas por pessoas originárias de lugares considerados não desenvolvidos. Obras literárias e documentos nos quais irão pautar ações institucionais, revelam que a construção da imagem da/o outra/o rústica/o muitas vezes são elaboradas sem que houvesse o contato com o ser humano e seu local de origem considerado rústico e atrasado. Ao desqualificar as experiências da/o outra/o considerada/o rústica/o vai se estabelecer, invariavelmente, uma condição propícia para se criar um campo de autoridade sobre a/o outra/o. Nesse sentido, o pensamento educacional e o sistema escolar aparecem como os redutores, nos quais, a experiência acumulada por aquela/e considerada/o rústica/o e atrasada/o, uma vez presente no sistema escolar brasileiro, irá participar de um ritual de troca, que resultará no abandono dos indícios de seu arcaísmo (FREITAS, 2005). Esse ritual pode ser melhor compreendido nessa elucidação:

A iniciação na cultura originária, feita pela comunidade local ou apenas pela família, tende a implantar no homem as atitudes etnocêntricas usualmente exigidas pelo grupo. A cultura dos pais afigura-se naturalmente como sendo superior a todas as demais e o homem que lhe está sendo ajustado sente as emoções indispensáveis para o desenvolvimento de sua personalidade.

A situação muda à medida que as pessoas estranhas a esse meio e dispendo de prestígio e autoridade dos pais ou da comunidade local procuram apoucar os valores transmitidos. Se os companheiros de folgado ridicularizam as marcas raciais, a língua, o nome arrevesado da criança, se os professores e outros superiores lhe proíbem o uso da língua aprendida com a mãe [...] se, enfim, [...] percebe que está infringindo as regras etnocêntricas do meio mais amplo em que é destinado a viver, ele procura fazer reajustamentos necessários (WILLEMS, 1980, p. 10, apud FREITAS, 2005, p.67).

Algumas manifestações de culturas populares, são adotadas pela educação escolar,

como fragmentos herdados de uma rusticidade vivida, já ultrapassada, superada e combatida (FREITAS, 2005). Geralmente elas são introduzidas de maneira descontextualizada, resumidas em emblemas que serão trabalhados em datas comemorativas pontuais, sem que haja um aprofundamento no contexto dessas manifestações e dos povos que as originaram, menos ainda são vivenciadas cotidianamente, inexistentes nos rituais da escola e em seus conteúdos programáticos.

Todavia, ao apontar seus traços históricos não significa que não se reconheça o papel relevante da educação escolar, sobretudo a educação escolar pública. Para Roberto da Silva (2018) a educação pública é o principal instrumento do estado para se concretizar uma política de direitos humanos, compreendendo assim, que seu papel didático pedagógico é indissociável de seu caráter social.

Nas circunstâncias atuais, referindo-se ao norte de Ubatuba, nota-se a presença expressiva de dirigentes escolares (direção e coordenação pedagógica) adeptos das religiões evangélicas, além de estudantes e seus familiares⁴¹. Com isso, percebe-se uma significativa resistência em abordar no currículo escolar conhecimentos que podem estar associados à cultura africana ou afro-brasileira. O que alguns fatos parecem revelar é que se enxerga a existência de uma indissociável relação entre algumas manifestações afro-brasileiras, sobretudo as que envolvem música e dança, com as religiões de matrizes africanas, levando-as a serem vistas como algo satânico, operando como mais uma expressão de racismo.⁴²

Para o educador popular e antropólogo Tião Rocha, a cultura é a matéria-prima da educação, no entanto, as escolas possuem uma tendência em transformar em coisas as manifestações culturais populares. Compreende-se que a/o outra/o não é vista/o como diferente mas como desigual, existindo “ muita resistência em integrar a cultura popular, e vem dos que comandam as escolas e universidades, gestores, secretários de educação”. Ele crê que essa

⁴¹ Observações pautadas em experiências vividas no cotidiano, sendo necessárias pesquisas quantitativas que orientem estudos mais profundos.

⁴² No âmbito do Ponto de Cultura Olhares de Dentro foram vivenciadas diversas situações que dizem respeito ao assunto abordado, entre elas, na escola localizada no Sertão do Ubatumirim. No ano de 2013 as oficinas do projeto de Jongo foram paralisadas. Em uma reunião com as famílias, as pessoas presentes disseram que não permitiriam que suas filhas e filhos participassem. A coordenação pedagógica concordou com a postura das famílias dizendo que também se incomodava com os toques do tambor, pois pareciam que estavam invocando os espíritos. No ano de 2011, na comunidade do Quilombo da Fazenda, uma criança disse que não participava das aulas de capoeira angola com o mestre Jequié, já que sua família tinha lhe dito que o diabo morava dentro da cabaça do berimbau. Inclusive já houveram algumas tentativas por parte dos pastores da igreja localizada no Quilombo da Fazenda (Assembléia de Deus) em fazer com que componentes do grupo Ô de Casa (grupo de Jongo da comunidade) tivessem que escolher entre a participação no grupo ou na igreja, estimulando a saída de várias/os jovens do grupo musical.

resistência não parte diretamente das/os educadoras/es, identificando que as mudanças são difíceis de alcançar, pois não são permitidas as transformações necessárias (ROCHA, 2019). Deste modo, destaca-se a importância de trazer diferentes experiências de ensino-aprendizagem para o ambiente escolar, especialmente estes saberes, como os tradicionais, que somos convidadas/os a olhar, na atualidade (ZIMMERMANN e SAURA, 2021). Estas experiências frequentemente sugerem aprofundamentos, despertam encanto e curiosidade ontológica, uma vez que atuam com a matéria humana em nossa própria corporeidade (MERLEAU-PONTY, 1994). Também levam em conta um aprofundamento no contexto das manifestações e dos povos que as originaram, mas sobretudo, buscam ser sentidas no corpo das/os aprendizes, em uma relação do “fazer-junto” (SAURA, 2008) que traz estes outros saberes para a cena escolar (SAURA e ZIMMERMANN, 2021). Enfatizamos, portanto, conhecimentos que não podem ser dissociados de um saber fazer. Ou seja, não se trata de conteúdos que poderiam ser submetidos a metodologias convencionais da escolarização europeia. No caso dos saberes tradicionais, concretiza-se a compreensão de educação como processo corporificado e como experiência dialógica (FREIRE, 1996) em sua plenitude.

4.2 Mestra/e Griotte/Griô: seu lugar é na escola?

O conceito de griô⁴³ ou mestra/e de tradição oral foi proposto pela Lilian Pacheco (2014) na Lei Griô (Projeto de Lei nº 1.786/2011), elaborada juntamente com a Coordenação da Rede Ação Griô e a Comissão Nacional Griô e Mestres. Esses termos tem sido utilizados para proferir a respeito da pessoa que se reconheça e que seja reconhecida por sua comunidade como guardiã dos conhecimentos de tradição oral, transmitindo-os entre as gerações de modo oral, corporal, vivencial, contribuindo com a ancestralidade e identidade cultural, transformando-se em memória viva de um povo. Pacheco crê que o termo mestra/e, de origem acadêmica, não abrange em sua totalidade a diversidade de manifestações de culturas tradicionais existentes no Brasil. No entanto, o termo griô não é apresentado como uma contraposição ao termo mestra/e e muito menos é utilizado para designar uma parcela das culturas de tradição oral, mais sim “amplia sentidos e significados novos e ancestrais ao termo mestre já utilizado” (PACHECO, 2014, p. 65). Os dois termos, em conjunto, passaram a ser utilizados em diversas regiões do

⁴³ O termo griô é uma alteração da palavra “creole” que quer dizer crioulo, a língua geral dos negros na diáspora africana, a palavra foi uma reinvenção feita pelos portugueses do termo gritadores, quando assistiam os “griots” gritando em praça pública, para lembrar os afrodescendentes de suas histórias e identidade ancestral (PACHECO, 2014).

país por pessoas que detêm os conhecimentos tradicionais, reconhecendo-se e sendo reconhecidas como mestra/e griô/griotte pela comunidade, autodenominando como tal, é o caso da liderança indígena já citada, Nadia Akawã Tupinambá e do Zé Pedro e Laura Braga do Quilombo da Fazenda.

A palavra Griô é um abasileiramento realizado em 1998 da palavra francesa *griot* usada no noroeste do continente africano e significa “o sangue que circula”. No entanto, na África existem diversos termos para designar a pessoa que transmite os saberes de sua comunidade, família ou nação, onde os livros não possuem papel primordial na continuidade dos conhecimentos tradicionalmente transmitidos. O termo *griot* foi utilizado por estudantes afrodescendentes, que estudavam em língua francesa, para abranger os diversos termos existentes (PACHECO, 2014).

A presente pesquisa utiliza o termo mestra/e como sua referência conceitual por crer que tal título não é privilégio predominante das pessoas que foram diplomadas pela universidade, considerando que as experiências de vida produzidas no cotidiano, fora dos ambientes educacionais, também geram conhecimentos capazes de lhes reconhecer com expressões privilegiadas. Ademais, possuindo como referência a vivência cotidiana na região no qual a pesquisa se desenvolve, ainda são poucas as pessoas que compreendem e que se apropriaram do termo griô, sendo o termo mestra/e mais utilizado e concebido pelas comunidades⁴⁴. Outra questão que se coloca é que a palavra mestra ou mestre geralmente é usada conforme o gênero feminino ou masculino, já a palavra griô, ainda que possua sua versão feminina, *griotte*, não é utilizada e popularmente conhecida na região de desenvolvimento da pesquisa.

Ecléa Bosi (1979) acredita que ainda que as sociedades estejam em processos de mudança, os vínculos com o passado podem ser reatados por meio do convívio com as/os mais velhas/os, principalmente nas sociedades em que se valoriza a cultura oral. A conversa com mestras/os dos conhecimentos tradicionais se converte em uma experimentação intensa, e as lembranças se tornam vivas diante de suas palavras.

As mudanças percebidas por Ecléa Bosi (1979) se afiguram com a transição mencionada por Jorge Larrosa (2002), o qual pronuncia que vivemos em um tempo em que a informação se tornou algo imperativo. Para Larrosa (2002) possuir muita informação e ainda opinar sobre elas tem se constituído em um formato de sociedade que processa informação e que não necessariamente valoriza a experiência. A experiência é aquilo que nos acontece, o que nos toca. O excesso de informação tem confinado as pessoas a viverem suas experiências de

⁴⁴ Alguns exemplos: mestres/as da Folia do Divino, mestres/as de Capoeira, mestres/as de embarcação de pesca, mestres/as da Congada.

maneira mais rara. A/o sujeita/o da informação sabe muitas coisas, está sempre informada/o, no entanto, estar muito informada/o e saber opinar sobre muitos assuntos não permite que se dê espaço para o acontecimento. A falta de tempo e a velocidade com que os acontecimentos transcorrem, além da atração pelas novidades, são elementos da sociedade moderna. Cada acontecimento é ligeiramente substituído por outro sem deixar vestígios, prejudicando com que se memorize os fatos “por isso, a velocidade e o que provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência (LARROSA, 2002, p.20).

As/os mestras/es das culturas tradicionais podem ser compreendidas/os como sujeitas/os da experiência, sendo definidas/os não por sua atividade, mas sim por sua passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, disponibilidade, abertura (LARROSA, 2002). Larrosa em diálogo com Heidegger (1987) afirma que o sujeito incapaz da experiência seria um sujeito anestesiado, apático, sendo definido por sua vontade, poder e por seu saber. Já o sujeito da experiência está aberto à sua própria transformação:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (HEIDEGGER, 1987, p. 143 apud LARROSA, 2002, p. 25).

Diferente do saber científico, da informação e da práxis técnica e do trabalho, o saber da experiência está na relação entre conhecimento e vida humana, é aquele que se adquire na maneira como a pessoa vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo de sua existência e ao sentido que se dá ao que acontece. O saber da experiência não se separa da pessoa, é um saber particular, subjetivo. Não é o que acontece, mas o que nos acontece, sendo particularmente diferente para cada pessoa que vivencia a mesma experiência (LARROSA, 2002).

As/os mestras/os dos conhecimentos tradicionais guardam consigo o saber da experiência. Nessa sociedade moderna, em que cada dia a experiência é desvalorizada, cedendo lugar ao acúmulo de informação e opinião, novos significados para a nossa existência têm sido gerados, favorecendo nosso distanciamento dos saberes das tradições orais ou relegando-os ao campo do folclórico, do popular, daquilo que faz parte do outro, não de si. (SANTOS, 2019).

Ser guardião/ã dos conhecimentos tradicionais não significa estar resguardando, conservando os conhecimentos, pelo contrário, eles são transmitidos no fazer junto, no exemplo

que se dá e na referência que se torna, no exercício de determinada prática. Solidamente existe o autorreconhecimento de que seus conhecimentos vêm de longe, de sua linha ancestral, o que favorece o sentimento de orgulho de sua trajetória familiar e de vida, tornando viva a memória dos acontecimentos transcorridos.

Desse modo, o saber das/os mestras/es griotes/griôs pode ser entendido como um conjunto de saberes e memórias que, compartilhadas, permitem que todas/os membras/os de um grupo humano possam experimentar um universo simbólico que lhes é comum. (LAZANEO et al., 2016). Portanto, crê-se que o vínculo com mestras/es contribui para nos restabelecermos com nossa ancestralidade, com os tempos vividos que ainda se fazem presentes na memória dessas/es guardiãs/ãos. “O saber do mestre griô é rede, laços que sobrepõem nações, culturas, corporeidades e que tem muito o que colaborar na educação e na cidadania brasileiras” (LAZANEO et al., 2016, p. 255).

Sergio Bairon⁴⁵, em comunhão com Lazaneo e Battistella, no artigo Fundamentos da produção partilhada de conhecimento e o saber do Mestre Griô (2016), defendem a ideia de que as instituições científicas devam contar com a tradição presente no saber da/o mestra/e griotte/griô como comunicadora/or da produção de conhecimento sobre fenômenos socioculturais. Acredita-se que a universidade⁴⁶ deva propor ambientes de conversação que ofereçam equilíbrio entre intelecto e mundo sensível, defendendo as propriedades epistemológicas do saber das/os mestras/es.

No campo das políticas públicas, já existem normativas legais que pautam a inserção, não somente dos saberes das/os mestras/es em ambientes educacionais, mas delas/es próprias/os, transmitindo por si mesmas/os seus saberes. Entre elas, está o Plano Nacional de Cultura (PNC), Lei nº 12.343 que foi instituída em 2010 e que agrega 55 metas relativas à cadeia cultural.⁴⁷ O PNC possui, dentre seus objetivos, o de reconhecer e valorizar a diversidade

⁴⁵ É Livre Docente pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo e professor da pós-graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da FFLCH – USP. Tem realizado contribuições relevantes no campo do diálogo entre a USP e saberes tradicionais por meio da Partilha do Conhecimento. (Universidade de São Paulo, 2012).

⁴⁶ A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), bem como a Universidade Federal do Ceará, tem se tornado uma referência na valorização e diálogo com mestras/es da tradição oral. Só no dia 17/10/2022 a UFMG entregou 15 títulos de Doutor/a por Notório Saber para mestras/es e artistas de Minas Gerais e da Bahia. Caciques, líderes de terreiros, pajés, multiinstrumentistas e lideranças comunitárias receberam o título de Notório Saber que está regulamentado pelo Conselho da Universidade. A titulação é equivalente ao título de doutorado expedido por instituições de ensino superior. Desse modo, “a UFMG passa a reconhecer e legitimar formalmente a entrada de outras epistemes e formas de pensamentos, filosofias, práticas e valores que não são da matriz ocidental eurocêntrica e fazem parte do conhecimento científico, artístico e cultural produzido na Universidade”, avalia a reitora Sandra Regina Goulart Almeida. (Universidade Federal de Minas Gerais, 2020).

⁴⁷ O PNC inicialmente teria uma validade de 10 anos, no entanto, devido ao isolamento social ocasionado pela pandemia do COVID-19, impossibilitando a participação popular na sua reanálise - no qual ocorreria por meio das Conferências setoriais e Nacional - teve sua validade prorrogada por duas vezes, uma até 2022 e a segunda até

cultural, étnica e regional brasileira, além de estimular a presença da arte e da cultura no ambiente educacional. Também está previsto na Lei o reconhecimento dos saberes, conhecimentos e expressões tradicionais e os direitos de seus detentores. O PNC traz em seu princípio uma essência decolonial pois reconhece a complexidade dos valores culturais distribuídos em todo território nacional. Ele busca “dissolver a hierarquização entre alta e baixa cultura, cultura erudita, popular ou de massa, primitiva e civilizada e demais discriminações ou preconceitos”. (BRASIL, 12.343/2010).

Entre as estratégias e ações do PNC está a realização de programas em parceria com órgãos de educação para que as escolas atuem como centros de produção e difusão cultural da comunidade. Também está prevista a criação de “políticas de transmissão dos saberes e fazeres das culturas populares e tradicionais, por meio de mecanismos como o reconhecimento formal dos mestres populares, leis específicas, bolsas de auxílio, integração com o sistema de ensino formal”. A lei ainda expõe sobre a relevância de se inserir o patrimônio cultural na pauta do ensino formal, apropriando-se dos bens culturais nos processos de formação formal cidadã, estimulando novas vivências e práticas educativas (BRASIL, 12.343/2010).

Já a Política Nacional de Cultura Viva, instituída em 2014⁴⁸ possui entre seus princípios o protagonismo social na gestão pública cultural, tornando-a mais participativa e compartilhada. Para isso, utiliza-se de alguns instrumentos, sendo os Pontos de Cultura um deles. A Lei prevê que os Pontos de Cultura podem estabelecer parcerias e intercâmbios com as escolas e instituições da rede de educação básica, fundamental, médio e outras instituições escolares.

Esses arcabouços normativos, além de outros que tramitam no congresso e que serão citados mais adiante, indicam que as instituições de ensino, ainda que possuam autonomia a respeito do currículo e métodos, devem abrir-se aos saberes do território sediado, expandir o que se entende por conhecimento e estabelecer parcerias para a efetivação das políticas públicas, além de integrar as/os mestras/es em suas unidades,

Desse modo, quando se expõe sobre a presença de mestras/es das culturas tradicionais na educação escolar, refere-se também à consolidação de direitos e de políticas que buscam incluir e reconhecer os saberes dessas/es mestras/es. Assim sendo, se torna imprescindível valorizar as culturas tradicionais como um saber constituído, considerando que a presença de mestras/es em ambientes educacionais “aparece como a única forma de alcançarmos um diálogo com a vivência presente nas culturas orais que foram e são constitutivas da formação do povo brasileiro” (LAZANEO et al., 2016, p. 263).

2024.

⁴⁸ Lei nº 13.018 de 22 de julho 2014.

No entanto, a participação de mestras/es no ambiente educacional não substitui o conjunto de ações fundamentais para a consolidação de uma educação que contemple as características do território onde se insere, o que inclui participação da comunidade na construção do PPP, formação continuada de professoras/es, entre outras. Todavia, essa presença contribui de maneira significativa para se evitar que as manifestações culturais dos quais mestras/es guardiãs/ãos passem por uma releitura de quem irá transmiti-las as/aos estudantes, evitando possíveis distorções sobre aquele saber, ainda que despropositadamente.

A valorização dos saberes das/os mestras/es e sua presença na difusão desses saberes no ambiente educacional contribui para que esses saberes não sejam folclorizados, ou seja, abordados fora de um contexto no qual faça sentido. Ao afirmar que a escola tem a tendência em transformar em coisas as manifestações culturais populares, Tião Rocha (2019) exemplifica referindo-se às festas juninas, nas quais as crianças são motivadas a se fantasiarem de caipiras, sem que haja um aprofundamento e conhecimento a respeito dos modos de viver das populações rurais, levando-as a serem estigmatizadas. A participação muito esporádica de mestras/es no ambiente educacional, sobreposta à ausência de um aprofundamento da cultura na qual se inserem, pode acarretar em prejuízos significativos, reforçando possíveis estereótipos.

No entanto, ainda que o transcurso de ações desenvolvidas no âmbito de projetos possua um prazo determinado, podemos considerar que, se for bem executado, poderá produzir resultados e processos ricos em múltiplos sentidos. A experiência de Jerá Guarani (2020), contribui com essa percepção. Em seu artigo Tornar-se Selvagem, ela relata como, a partir de 2008, passou a acessar algumas políticas públicas, sobretudo as difundidas por meio dos editais da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo e da Secretaria de Estado da Cultura, todos com prazos previsíveis de realização. Ela descreve de que forma o acesso a esses recursos, conquistados por meio de parcerias, contribuiu para o fortalecimento da luta pela demarcação da sua terra indígena e para a revitalização das práticas culturais, como o fortalecimento da alimentação tradicional.

4.3 Vivenciando os Saberes: conversações possíveis entre a Educação Escolar e Conhecimentos Tradicionais

A Escola Municipal Prof. Iberê Ananias Pimentel que atende as/os estudantes do Quilombo da Fazenda e entorno, matriculadas/os no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) localiza-se na comunidade caiçara Vila da Picinguaba. Durante os anos letivos de 2016 e 2017 foram realizadas vivências de saberes relacionados ao artesanato tradicional, por meio do

projeto Tecendo Saberes na referida escola e em 2017 na Escola Municipal Manoel Inocência Alves do Santos, situada no Sertão do Ubatumirim. Em 2022 essas vivências voltaram a ser realizadas nessas mesmas escolas planejadas para até o final do ano letivo de 2023.^{49 50}

Durante as práticas, de periodicidade semanal, artesãs/ãos, e entre elas/es, mestras e mestres do artesanato tradicional, compartilham seus conhecimentos a respeito das técnicas de produção e dos manejos das matérias-primas. Também trazem para a Roda⁵¹ suas histórias de vida, as lutas por permanência no território e de como a preservação cultural pode ser uma estratégia de resistência e luta. Por meio da experiência e do fazer-junto, as/os estudantes são estimuladas/os a se conectarem com esses saberes próprios de suas comunidades, porém reconhecidos por um espaço institucionalizado de conhecimento. Ser artesã e artesão, pescadora e pescador, agricultora e agricultor, ainda que venham sendo substituídas por outras atividades vistas com mais prestígios, fazem parte da realidade vivenciada comunitariamente por elas/es, e assim, coletivamente, é possível decolonizar olhares.

As vivências de saberes se ancoram nos pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Griô (2006, 2014). A pedagogia da vivência de rituais afetivos e culturais facilita o diálogo entre a tradição oral e a tradição escrita. Busca-se, portanto, estimular a expressão das identidades e seu vínculo com a ancestralidade. Os saberes das comunidades tradicionais são naturalmente oral, vivencial e corporal, sendo registrados no próprio corpo, colocando-se estudantes e professoras/es no lugar de aprendizes, expandindo assim a consciência e os

49 No entanto, essas não são as únicas ações desenvolvidas com a intenção de valorizar os saberes tradicionais e as narrativas orais por meio da troca intergeracional. Elas são implementadas em conjunto com outras ações, realizadas, em sua maioria, na própria comunidade do Quilombo da Fazenda e em outras comunidades tradicionais. Nos últimos 13 anos já foram concedidos alguns prêmios dos órgãos públicos federal, estadual e municipal com o intuito de fortalecer/promover as atividades, sendo eles:

Com quantas memórias se faz uma canção/2011 (PROAC - Concurso de Apoio a Projetos de Promoção da Continuidade das Culturas Tradicionais no Estado de São Paulo).

Viva a Memória/2012 (PROAC - Concurso de Apoio a Projetos de Promoção da Continuidade das Culturas Tradicionais no Estado de São Paulo).

Prêmio Culturas Populares/2012 (Ministério da Cultura).

O Jongo na Escola e as Vivências Musicais/2013 (Arte para Todos da Fundação de Arte e Cultura de Ubatuba (FUNDART)).

Tecendo Saberes, nos anos 2015 e 2016 (PROAC - Concurso de Apoio a Projetos de Proteção e Promoção das Culturas Negras no Estado de São Paulo) e 2021 (PROAC Direto – Projetos Culturais)

Ponto de Cultura Olhares de Dentro (Ministério da Cultura e Secretaria de Estado da Cultura), contemplado nos editais dos anos de 2009, 2018 e 2022 e em 2023 no Edital Lei Paulo Gustavo da Secretaria de Estado da Cultura. Raízes que Tecem/2019 (PROAC Incentivo ao Desenvolvimento da Economia Criativa no Estado de São Paulo) e em 2023 no Edital Escolas Livres de formação em Arte e Cultura do Ministério da Cultura.

Quilomboteca/2013 (Fundação Biblioteca Nacional) e 2019 (PROAC Incentivo à Leitura).

⁵⁰ No final do ano de 2023 o Instituto Capiá foi contemplado em um edital público que garantirá a continuidade das vivências nas duas escolas durante o ano letivo de 2024.

⁵¹ O sentido de roda é entendido aqui como círculo de cultura, de acordo com a concepção freireana, como veremos mais adiante

princípios do diálogo. Todavia, acredita-se que o diálogo não se perfaz sem mediação e reeducação cultural. Dessa maneira, procura-se romper com a impossibilidade da interação entre tradição oral e escrita, difundida predominantemente pela educação escolar (PACHECO, 2006, 2014).

Fotografia 37: Mestre Dito em sala de aula ensinando o covó



Figura 37 Fonte: Edirlaine Reis

Portanto, as vivências de artesanato no contexto da educação escolar vão além do ato da produção da peça artesanal. Elas criam momentos de diálogo intercorporal entre estudantes e mestras/es, permitindo que as histórias vivenciadas por ambas/os no cotidiano sejam relatadas, de tal modo que passam a ser valorizadas, pois se conectam com os saberes compartilhados. O compartilhamento dessas histórias e gestos ocorre durante a produção do artesanato tradicional e sobretudo durante o círculo de cultura. Paulo Freire (1967) define o círculo de cultura como uma possibilidade de elaborar conhecimento. Na esfera das vivências, o círculo de cultura dos projetos de alfabetização freireanos transformam-se sem perder sua essência emancipadora. O artesanato apresenta-se como imagem poética (SAURA, MEIRELLES, 2015) provocando palavras geradoras e possibilitando, por meio do diálogo, o conhecimento de si própria/o como

criadores de cultura. É nessa roda, constituída por estudantes, mestras/es, professoras/es e educadoras/es⁵² que surgem possibilidades férteis de trocas de experiências, de conhecimentos e histórias acerca da peça artesanal, ativando uma memória afetiva e vivencial.

Dessa maneira, as vivências buscam estimular esse diálogo intergeracional. A educadora Bell Hooks (2017) percebeu em sua práxis pedagógica que as/os estudantes participavam mais energicamente de suas aulas na medida em que as discussões se relacionavam com seus contextos de vida. Em sua perspectiva, Hooks acredita que as experiências das/os estudantes são importantes para o processo de aprendizagem já que “cada aluno tem suas lembranças, sua família, sua religião, seus sentimentos, sua língua e cultura, que lhe dão uma voz característica (HOOKS, 2017, p. 119).

Fotografia 38: Momento de diálogo entre mestra artesã e estudantes durante o círculo

⁵² Além da/o mestra/e, em todas as vivências participam uma/um ou duas/dois educadoras/es, aprendizes das/os mestras/es, que contribuem com a fluência das atividades. Essa função encontra respaldo nos princípios da Pedagogia Griô (2014) onde a/o Aprendiz exerce um papel de iniciante vinculado aos Griôs/Griotte e Mestras/es que lhe iniciam nos saberes e fazeres tradicionais, possuindo uma linguagem artística e uma pedagogia, no qual a missão é mediar suas aprendizagens com o universo da educação escolar ou não escolar.

de cultura



Figura 38 Fonte: Edirlaine Reis

Percebe-se que os saberes compartilhados pelas/os mestras/es durante as vivências, de fato, impulsionam as/os estudantes para uma conexão com suas histórias de vida. Nos círculos de cultura são vários depoimentos relatados que indicam que aquele saber relaciona-se com os saberes vivenciados na esfera familiar e comunitária. Pode-se citar alguns acontecimentos durante a confecção do covó.

Há muitas gerações o covó é produzido pelas comunidades tradicionais. Trata-se de uma armadilha para peixes produzida com cipó timupeva, em formato semelhante ao de um balaio. No seu interior é posicionada uma peça de tamanho menor, equivalente a maior, chamada de filho do covó. A artimanha resulta no fato do peixe conseguir entrar na armadilha, mas de não conseguir sair, ficando preso entre as extremidades do cipó timupeva. Ao longo dos anos o covó vem sendo substituído por armadilhas produzidas com garrafas PETs (Polietileno Tereftalato). Durante a confecção do covó foi possível ouvir muitas histórias contadas pelas/os estudantes. Essas histórias dizem respeito a lembranças que foram compartilhadas de ocasiões em que vão

pescar e dos conhecimentos que envolvem essa prática.

Fotografia 39: Estudantes produzindo o covos



Figura 39 Fonte: Edirlaine Reis

No diálogo com o mestre Dito (Benedito dos Santos), as/os estudantes compartilharam a respeito dos peixes que costumam pescar, quais são os que gostam de isca viva ou não, quais são os que ficam mais a superfície e outros mais profundos nas águas, entre outros. Lembraram de outras armadilhas que são utilizadas para o desenvolvimento da caça de espécies terrestres. Após a confecção do covos, no qual cada criança confeccionou sua própria armadilha, em um dia de estudo do meio na comunidade, onde as/os estudantes visitaram o taboal e outros espaços comunitários, as/os estudantes foram até o rio colocar duas armadilhas junto com o mestre Dito. Após cerca de 4 horas, as/os estudantes voltaram ao rio para recolher os covos e ficaram empolgadas com a presença de um camarão em seu interior. Ao conciliar as formas analíticas de conhecimento, propagada pela educação escolar, com as maneiras experimentais, vividas pelas comunidades tradicionais, repercutirá em um modo de conhecimento mais rico e significativo (HOOKS, 2017).

Fotografia 40: Mestra artesã ensinando a produção da esteira



Figura 40 Fonte: Edirlaine Reis

Nesses anos de desenvolvimento do projeto já escutamos alguns depoimentos de familiares e das próprias crianças que contam que depois que aprenderam a confeccionar determinado artesanato, pediram para alguma/um membra/o da família para extrair matéria-prima, para em casa fazerem juntas/os, a peça artesanal. Durante as vivências também é comum as/os estudantes falarem quem é que produz artesanatos em sua família e o que produzem. Também relatam como foi chegar em casa levando a peça produzida por si e quais os diálogos que foram construídos com a família por meio da peça. Um depoimento de uma mãe de uma estudante do 3º ano, exposto voluntariamente em um grupo de WhatsApp da comunidade do Sertão do Ubatumirim, expressa o diálogo proporcionado pelo artesanato produzido pelas/os estudantes:

Projeto tecer os saberes da escola Manoel Inocêncio sendo maravilhoso, a Hanna aprendendo o que eu infelizmente não tive tempo de aprender com meus avós, não sei se alguém aqui deste grupo está a frente com este projeto da escola, mais se estiver parabéns, de verdade muito grata! A Hanna já está até querendo me ensinar as coisas que ela está aprendendo, deveríamos ter isso

pra toda comunidade também (Informação Pessoal) ⁵³

É notório o envolvimento que mestras/es e estudantes vão construindo com o decorrer das vivências. Uma ligação entre ambas/os vai se manifestando em cada dia de atividade, no círculo de cultura, evidenciada de maneira bem expressiva. Com tamanha desenvoltura presencia-se estudantes narrando situações vividas que dialogam com o saber compartilhado. No aspecto do diálogo, a maioria das/os mestras/es relatam a chegada da estrada BR-101 e as mudanças que transcorreram após a sua construção. Narram sobre as imposições das leis ambientais, a criminalização de suas práticas, a chegada da energia elétrica e através dessas narrativas, as comunidades Quilombo da Fazenda e Sertão do Ubatumirim são contextualizadas para as crianças.

Para a professora de uma das turmas participantes, o mais importante das vivências é:

A valorização mesmo do saber, da pessoa que eles conhecem, que eles encontram na igreja, que eles encontram num, sei lá, é um vizinho. É valorizar ele que está aqui dando uma oficina. É um aluno aprender que aquilo é saber, e que aquilo tem, primeiro uma dificuldade, e que deve ser feito com cuidado, e que deve ser valorizado, que deve ser perpetuado. (Depoimento de Cristina Maria L. Da Silva, outubro de 2022).

Ecléa Bosi (1979) narrava sobre a lembrança ser a sobrevivência do passado. O passado recente das comunidades tradicionais de Ubatuba revela muitas mudanças e lutas decorrentes das contrariedades impostas por essas transformações. No entanto, as crianças de hoje, que já nasceram com as facilidades atuais, como estrada, transporte público, energia elétrica, serviços de saúde e educação, em sua maioria não visualizam uma realidade diferente dessa, não imaginam que para conquistarem certas facilidades e para se manterem em seus territórios foi e ainda é necessária uma luta e é sobre essa luta que dialogam crianças e mestras/es.

Fotografia 41: Estudante produzindo tapete de retalhos

⁵³ Mensagem recebida via grupo de WhatsApp em 07/10/2023.



Figura 41 Fonte: Edirlaine Reis

As facilidades atuais não significam que quando não existiam se fazia presente a dificuldade. O mestre griô, amigo e falecido Zé Pedro, falava muito sobre isso. Ele narrava que quando chegou na comunidade, saindo de Cunha/SP (município próximo ao de Ubatuba), não existia estrada, iam a pé até o centro de Ubatuba ou Paraty (RJ), não tinham água encanada, crianças nasciam em casa, lavavam roupa no rio, não tinham fogão a gás. Ele acreditava que “quanto mais facilidade aparece, mais dificuldade aparece. Se não tiver facilidade, nada é difícil”. Dizia ainda: “naquela época, eu acho, eu não vou ficar lá naquele degrau [do passado]. Mas não vou esquecer dele, porque era bom” (OLIVEIRA, 2008, p.23).

A sobrevivência desse passado revela não apenas mudanças, mas desvela a capacidade e elaboração intelectual desses povos a respeito de sobrevivência, resistência e também autocuidado. Trata-se de um alicerce no qual o desenvolvimento se expandiu, mas que não deve ser esquecido, pois fundamenta a realidade atual e justifica o enfrentamento que as comunidades exercem para desfrutarem os seus direitos. Para a geração atual é extremamente importante o estabelecimento do diálogo com as/os anciãs/ãos. Além de serem reveladas narrativas não oficiais, em que essas vozes silenciadas da história dita verdadeira sobre a região são ouvidas, é dado à/ao anciã/ão o valor por seus conhecimentos, sua experiência de vida. Bosi (1979)

disserta sobre ser velho em uma sociedade capitalista e diz que o velho não tem armas, mas que somos nós que temos que lutar por eles. Segundo Marilena Chaui, na apresentação do livro de Eclea Bosi, *Memória e Sociedade – lembrança de velhos* (1979), temos que lutar por eles, porque:

São a fonte de onde jorra a essência da cultura, ponto onde o passado se conserva e o presente se prepara, pois [...] só perde o sentido aquilo que no presente não é percebido como visado pelo passado. O que foi não é uma coisa revista por nosso olhar, nem é uma idéia inspecionada por nosso espírito - é alargamento das fronteiras do presente, lembrança de promessas não cumpridas (BOSI, 1979, p.18).

A opressão da velhice descrita por Bosi (1979) e Chaui se concretiza de diversas maneiras, por meio de mecanismos institucionais, como nas burocracias de aposentadoria; mecanismos psicológicos, através da recusa do diálogo e da tutela; por mecanismos técnicos, como precariedades financeiras e por mecanismos científicos, pelas pesquisas que demonstram incapacidades das/os anciãs/ãos. A possibilidade de uma nova relação com a/o anciã/ão é apontada por Chaui como sendo uma maneira de empenhar-se pelas/os mais velhas/os. Desse modo, as vivências são compreendidas como uma forma de estabelecer relação entre as diferentes gerações, valorizando os saberes das/os anciãs/ãos, fazendo-se entender que seus conhecimentos têm um papel relevante no sistema educacional brasileiro, dando assim o devido mérito aos que resistiram e continuam mantendo os saberes tradicionais vivos em seus territórios.

O depoimento do mestre Dito (Benedito dos Santos) diz sobre como se sente ao ensinar as crianças a produzirem artesanatos na educação escolar:

Para mim a experiência é muito boa. Eu me sinto orgulhoso, feliz e satisfeito. É o maior prazer estar lá no meio deles, ensinando eles, nossa, isso pra mim não tem preço, pra mim não tem preço que me pague isso. Faço de boa vontade, de coração, com a maior alegria. Eu quero que eles aprendam isso. Eu quero que eles aprendam. Que um dia vão lembrar. Então é aqui nessa escola no Ubatumirim, o Dito teve aqui, mais você, e a outra lá [Luciene, educadora quilombola], estiveram aqui e aprendemos isso, então isso para mim, é um orgulho muito grande, meu Deus do céu, eu me sinto honrado com isso. Gosto muito de trabalhar com a criançada, gosto, amo, amo crianças, adoro trabalhar com crianças, é dali que, que é o futuro, é dali, é para tudo. Então, eu, da minha parte, me sinto muito satisfeito, orgulhoso e honrado de participar e ensinar as crianças fazerem isso [artesanatos]. Se depender de mim, tudo que fizer e me chamar, eu estou lá com o maior prazer, nossa ou no que eu puder ajudar, eu ajudo. Atrapalhar não, só quero ajudar (risos). Então eu acho legal, é muito bom. Para mim, é importante. É a fase deles, é a ordem ensinar pras crianças fazerem isso, pra crescer sabendo disso aí. Isso aí não pode morrer, não pode acabar aí, tem que continuar (Depoimento de Benedito)

dos Santos, Ubatumirim, novembro de 2022).

Fotografia 42: Estudante produzindo a esteira



Figura 42 Fonte: Edirlaine Reis

É nesse encontro de saberes proporcionado pelas vivências que vão se costurando as relações entre mestras/es e crianças. Admite-se que o encontro intergeracional pode promover por meio da relação de um com a/o outra/o, a valorização de sua identidade cultural, que lhe é própria, mas que é também comunitária, pois vivenciam-se experiências muito comuns. Portanto, a relação com a/o mestra/e desmascara uma identidade que se era ignorada em si mesma/o. O papel da/o mestra/e é compreendida/o como uma/um intercessora/or, dando forma humana aos valores que são comunitários; dessa maneira, a aprendizagem de um saber é a evocação de um ser. (GUSDORF, 2003).

A professora do 5º ano durante a entrevista refletiu sobre a relação das/os mestras/es e seus estudantes e de sua própria atuação nesse processo, dizendo:

Os mestres aqui, isso me encantou, sabe? Então, em 2018, 2017, eu procurei ainda trazer, fazer aquele link com o conteúdo de sala de aula, mas sinceramente, eu acho que não é o mais importante. Eu acho que esse despertar do aluno, essa coisa mais suave, né, dele entender o artesanato, como é importante para ele, como manter aquilo dali e não cair no esquecimento. Eu acho que é mais importante, entendeu? Do que fazer um link com sala de aula, com conteúdo de sala de aula, né? Aquela conversa desproposital entre a criança pequena e o artesão mestre que estava ali, para mim é muito mais importante. Ali, ele aprende a respeitar o idoso, ele aprende a respeitar a cultura. Ele vai ser um multiplicador daquilo. Se lá no futuro ele vai fazer daquilo a sua profissão, é uma possibilidade, mas o aprendizado dele para mim é o mais importante. Talvez por isso esse ano eu não tenha me preocupado tanto em colocar no papel, porque eu acho que isso dentro de mim ficou tão assim resolvido, sabe, tão claro [...] E eu percebo, aí eu vou falar agora desse ano, que os alunos curtem muito. Eles gostam bastante. Aí o outro dia estava pensando, será que é porque são pessoas daqui da comunidade mesmo? Mas será que é porque isso faz parte da vivência deles, alguém que tem alguém [na família] que faz, alguém que participou disso, alguém que contou pra ele que fazia, que produzia. O que será? Eu fui embora outro dia pensando nisso, por que os alunos recebem tão bem essa atividade? Falo logo, eu acho que tem a ver mesmo com a vivência deles, com que eles já trazem de casa. Mas nós temos alunos que não são tradicionais, não são daqui, vieram de fora e se encantam da mesma forma e participam da mesma forma (Depoimento de Cristina Maria L. Da Silva, outubro de 2022).

A abordagem feita pela professora no depoimento acima, no qual ela menciona que as/os estudantes não tradicionais se encantam com as vivências do mesmo modo que as/os estudantes tradicionais⁵⁴, traz indícios de como o artesanato tradicional, ainda que não esteja ligado ao passado recente dessas/es estudantes e que não pareça estar conectado com suas histórias de vida, provoca um reconhecimento e uma identificação. Trata-se de uma atividade de recorrência universal, que remete aos primórdios de nossa existência e que se imprime em nós, seres humanos. Ao nos depararmos com um artesanato tradicional, não precisamos ter visto ele anteriormente para se criar uma empatia (SAURA, MEIRELLES, 2015). As peças produzidas apresentam-se como imagens poéticas, que se manifestam nas artes em geral. A fenomenologia da imagem (BACHELARD, 1998) é um ato subjetivo que nos inclina a uma entrega, pois diante de uma imagem poética só nos resta nos render. “As imagens constituem-se como um recurso importante na provocação de subjetividades e emoções. Atualizam a ancestralidade, potencializam a memória, deflagram o desejo” (SAURA, MEIRELLES, 2015, p. 15).

Catherine Walsh (2013) sustenta que é preciso decolonizar o conhecimento e as metodologias nos quais ele se produz. As epistemologias não hegemônicas integram a corrente

⁵⁴ Na região, são consideradas crianças tradicionais aquelas que possuem vínculos ancestrais com a comunidade, com no mínimo pai ou mãe nascidos em Ubatuba, porém pode haver variações nessa interpretação.

de pensamento decolonizador e navegam sobre as ideias de que é necessário valorizar a diversidade cognitiva do mundo, buscando construir procedimentos com capacidade de promover o interconhecimento e a interinteligibilidade. Não se trata, porém, da intenção de instituir uma inversão, na qual se criaria um outro sistema de dominação intelectual. Já bell hooks (2017) crê que as pedagogias críticas necessariamente devam abraçar as experiências, as confissões, os testemunhos como modo de conhecimentos válidos, admitindo seu caráter vital dentro do processo de aprendizagem.

Reiteradamente é preciso mencionar que as s vivências de saberes dialogam com os ensinamentos de Paulo Freire (1996) e bell hooks (2017), segundo os quais não é possível respeitar as/os educandas/os se não há o reconhecimento da importância “dos conhecimentos de experiências feitos, com que chegam à escola”, dos saberes que carregam consigo e que foram socialmente construídos na prática comunitária (FREIRE, 1996, p. 71). A interação entre educação escolar e saberes comunitários deve transcorrer alicerçada pelo princípio da reciprocidade, tendo em vista que a escola tem uma função fundamental no processo de valorização, reconhecimento e respeito dos saberes que suas/eus estudantes já possuem, na medida que esses saberes podem contribuir com o processo de ensino aprendizagem, tornando-o mais dialógico.

Fotografia 43: Estudante produzindo o próprio chapéu

Figura 43 Fonte: Edirlaine Reis

Zimmermann e Saura (2021, p. 5) reafirmam a importância de um movimento pela decolonização, sobretudo do conhecimento, em favor de “saberes múltiplos advindos de humanidades negligenciadas, porém com alta produção de tecnologia sustentável, recolocando-as no cenário dos saberes que precisam ser compartilhados”. Trata-se de uma permanente referência de outros modos de vida. Estes saberes e conhecimentos, pesquisados durante e após o advento da pandemia, enfatizam a nossa relação com a natureza, com o próprio corpo e com os saberes tradicionais. As autoras destacam sobretudo, a capacidade de aprendermos nas relações com os outros, com o ambiente e com o conhecimento produzido a fim de repensarmos as humanidades existentes, sob a perspectiva de uma ética do cuidado. A primazia dos sentidos e das imagens enfatiza uma produção artística, narrativa, expressiva, mitológica, carregada de significados e valores expressos em suas produções materiais e imateriais, que objetivam acomodar angústias, mais do que apresentar repertório.

Nos anos de ocorrência das vivências até o ano letivo de 2023, participaram dessas

vivências cerca de 15 mestras/es do artesanato tradicional. Elas ocorrem durante o horário escolar, na maioria das vezes com a presença das/os professoras/es responsáveis pelas turmas participantes. Cada vivência semanal tem a duração de três horas (3h00) e neste período, privilegia-se diferentes momentos de experiência coletiva.

As/os mestras/es recebem remuneração⁵⁵ para ministrarem as vivências, bem como são pagos os materiais extraídos por meio dos manejos florestais. As matérias-primas levadas para as escolas são previamente trabalhadas. No caso dos cipós, eles são raspados, lascados e cortados e a taboa é levada seca e cortada. São levadas também as matérias-primas brutas para que as/os estudantes as vejam como são encontradas na Mata Atlântica. Os materiais antecipadamente aprimorados facilitam as vivências, tornando-as mais fluidas. As técnicas de produção compartilhadas são analisadas, explorando primeiramente as técnicas consideradas mais simples para posteriormente serem compartilhadas as técnicas mais elaboradas. Opta-se por ensinar o artesanato recreativo (TAVARES, 1981), já que o artesanato produzido em tamanho menor que o original inibe que as/os estudantes se sintam fatigadas/os e com isso desestimuladas/os.

⁵⁵ Em 2023 o valor pago por vivência de 3h corresponde a R\$190,00 (sendo R\$63,33 a hora/aula). Já pela matéria-prima é pago R\$150,00 por um feixe. Em 2024 está prevista a remuneração de R\$250,00 por vivência de 3h.

Fotografia 44: Estudantes visitando a confecção de canoa na mata (Sertão do Ubatumirim)



Figura 44 Fonte: Leonardo Estevan

Refletindo junto com a mestra artesã Cida a respeito das diferenças entre a criança aprender a produzir artesanatos na escola ou aprender da maneira como ela própria aprendeu, por meio da observação constante, a artesã expressa:

Lá na escola eles aprendem melhor, porque Edi, a gente aprendia assim, com a minha mãe, eu fazia, mas eu fazia assim, do meu jeito, eu via minha mãe fazendo, só que aí eu fazia do meu jeito, minha mãe não me ensinava eu fazer, eu via ela fazendo e eu ia fazer do meu jeito, uma hora saia errado, porque naquela época Edi também, não tinha corda né, minha mãe não ia dar a corda dela pra mim fazer a esteira, porque ela tirava no mato né a corda, não tinha barbante, então era mais difícil, então eu tinha que pegar aqueles pedacinhos de corda que sobrava pra mim poder fazer, então, eu amarrava e fazia do meu jeito, eu só fazia porque via minha mãe fazer, porque minha mãe não ensinava eu fazer. Na escola eles já tem todos os materiais, tem o material que a gente leva, tem a corda, já tem o tear, então é tudo mais fácil (Depoimento de Maria Aparecida Vieira de Assunção, setembro de 2023).

Ao compreendermos as possibilidades de contribuição dos saberes das comunidades tradicionais de forma ampla, entendemos que a própria compreensão curricular de tempo e espaço podem ser revistas. A corporeidade presente nas relações orienta diferentes temporalidades e relações com o espaço. A ocupação dos espaços pelas/os estudantes e demais participantes indica também a necessidade de diferentes configurações para facilitar as relações corporais com o saber, permitindo a mobilidade, a proximidade com os mestras e mestres, a organização circular, entre outros formatos. Portanto, o momento anterior à vivência exige que a sala de aula seja reconfigurada para receber a atividade, desenfileirando carteiras e cadeiras. A experiência neste estudo de caso demonstra que o período de 3 horas por vivência é razoável para que a atividade alcance seus propósitos, no entanto, compreende-se que o ideal é que as vivências acompanhem as/os estudantes durante suas trajetórias escolares e que os conhecimentos tradicionais, não somente os relacionados ao artesanato tradicional, sejam compartilhados pelas/os suas/seus detentoras/es ao longo dessa trajetória, ultrapassando os períodos previstos nos editais de projetos culturais.

Fotografia 45: Estudantes produzindo o covo



Figura 45 Fonte: Luciene Vieira

Estas experiências de partilha de saberes dialogam com uma fenomenologia que mantém a centralidade do corpo nas nossas relações com o mundo e com os outros (MERLEAU-PONTY, 1994), e sobretudo, sinalizam a potência decolonial dos saberes tradicionais. Percebe-se que as vivências realizadas no âmbito da educação escolar extrapolam os ganhos atribuídos às/aos estudantes, adentrando simbolicamente no repertório curricular realizado pelas docentes, “aprende-se o encantamento de reconhecer o lugar social e político da pessoa da tradição oral como sujeita/o, autora/or e educadora/or” (PACHECO, 2014, p. 43)

O trabalho desenvolvido no âmbito de projetos em parceria com escolas exige um diálogo ininterrupto, que inclui também a Secretaria Municipal de Educação. São frequentes as reuniões com esses órgãos para se decidir sobre as peças artesanais que serão ensinadas, quais as necessidades das escolas em termos de peças que possam ser úteis para algum fim pedagógico, entre outros assuntos. No ano de 2023, por exemplo, as escolas participantes desejaram que as esteiras de taboa fossem produzidas em tamanho real para que pudessem ser usadas nas rodas de leituras com as/os estudantes. Em suas feiras escolares as escolas costumam realizar uma exposição das peças produzidas durante o projeto, enfim, durante a execução do projeto nota-se o envolvimento das escolas e o diálogo vai se aprofundando.

Fotografia 46: Produção das crianças durante a Feira Pedagógica de 2022



Figura 46 Fonte: Edirlaine Reis

As vivências não objetivam a formação técnica especializada que possa resultar na

constituição de novas/os artesãs/ãos. Mas abrem espaço para conhecimentos outros, em que arte e ciência apresentam-se como complementares, como atividades criativas e imaginativas que se encarnam no corpo (BACHELARD, 2008). À luz do entendimento de uma razão sensível, o corpo, na educação escolar convencional, sentado, enfileirado e sustentado na racionalidade instrumental, transmuta-se para um corpo enriquecido com suas histórias, mais orgânico e dialógico. Assim, passa a ser incorporado à relação de ensino aprendizagem. Parece-nos salutar apontar o questionamento de bell hooks, que na esteira de Freire, indaga: “O que fazer com o corpo na sala de aula?” (2017, p. 253). É na troca com o mestre e a mestra da tradição oral, no diálogo corporal ao se produzir uma esteira, um balaio, um chapéu, que a/o estudante vai se conectar com estes conhecimentos, sobretudo sentindo quiçá, fortalecer o pertencimento ao lugar social que ocupa, perpassando por um processo que também é de humanização, já que, compreende-se que não existe justiça social global sem justiça cognitiva global.

Questionada a respeito de possíveis ganhos que as/os estudantes podem adquirir participando das vivências, a professora do 3º ano da E.M. Manoel Inocêncio Alves dos Santos, responde:

Eu acho que o ganho é em vários âmbitos da vida do aluno. Tanto assim em se reconectar com a própria cultura, porque a maioria ainda é daqui, né? Da região, né? Promover diálogo entre a família. Às vezes a gente nem sabe, mas lá eles chegam em casa conversando, né? Deve abrir portas para vários tipos de conversa. Dá criança saber mais da família dela, porque eu sei que, eu sei a história, parece que é meio retida das crianças [...]. A criança sai pensando outras coisas. Eu acho que até gera ideia na cabeça deles. Eles pensam assim, nossa, então é possível fazer, sei lá, tirar matéria-prima da natureza e produzir algo que eu talvez tivesse que comprar? (Depoimento de Alice Pereira Monteiro da Silva, outubro de 2022, Ubatuba/SP).

Ecléa Bosi (2003) acredita que ao produzir um artefato com suas próprias mãos, a criança experimenta o sentimento valioso de se criar algo do princípio ao fim. A sua produção revela a consequência corporal de suas ideias e de seu empenho, materializando assim, seu esforço e intenção. O trabalho manual atua no campo do concreto, do vivido, ele faz parte da verdade e do conhecimento. Abrange também a renovação da estrutura econômica, calcada nos processos industriais de produção, além da inventividade, criação, “transformação da natureza, produção artística, técnica do corpo, enfim, presença do homem, no mundo fetichista da mercadoria” (BOSI, 2003, p. 172).

Ainda em diálogo com Ecléa Bosi (2003), ela crê que a classe dominante assumiu o

controle da vida social, desse modo, antes das crianças e jovens submeterem essa crença às suas consciências é preciso ensiná-las a valorizar a percepção da grandeza não reconhecida, dos que ela chama de socialmente pequenos, ou seja, as/os trabalhadoras/es manuais. Desse modo, a criança “mergulha os olhos encantados no tempo subjacente dos dominados, onde encontra seus vultos familiares” (BOSI, 2003, p. 170). Ao aprender com a artesã/ão, com a padeira/o, sapateira/o, a criança reconhece no objeto a presença de quem a/o produziu, podendo iniciar-se na aventura que atravessa a teoria e ação.

O trabalho manual proporciona um envolvimento corporal. É possível sentir que de você depende o resultado final do seu trabalho. Esse envolvimento, provoca uma relação entre quem produz e o objeto produzido. Essa relação diz respeito também a quem ensinou, ativando um vínculo entre mestra/e e aprendiz. O ato de produzir com suas próprias mãos pode gerar orgulho; mas também descontentamento, quando o resultado não é o que se esperava; ativar lembranças ou gerá-las. A produção artesanal durante a infância é germinadora de memórias afetivas que podem nos acompanhar por longos períodos de nossa existência. A produção artesanal ativa a memória estimulada pelo corpo, pelo ato de construir por si mesma/o. O depoimento a seguir demonstra singelamente a respeito. O relato da mestra Mariazinha revela o tempo em que trabalhou no Menino e o Mar⁵⁶. Nesse espaço, ela deu aula de artesanato por um período curto; foram 6 dias de produção para que as crianças envolvidas pudessem dar de presente, no dia das mães, o artesanato que produziram. Em seu depoimento ela diz:

As crianças ficaram muito felizes, inclusive o Teobaldo. Quando eu fui na Almada [comunidade caiçara], aí o Teobaldo olhava pra mim e dava risada. Já estava um baita de um homem, né. Naquela época eram todos crianças. Aí ele falou: Dona Aparecida. E eu falei: Como que você sabe meu nome? E ele: Ah, a senhora já deu até aula de artesanato pra mim, Dona Aparecida. Eu disse: Eu não lembro, Teobaldo. E ele: Eu tenho a cestinha que a senhora ensinou fazer lá guardada (Depoimento de Aparecida de Oliveira Braga, Quilombo da Fazenda, agosto de 2016, in REIS e ESTEVAN, 2016, p. 64).

No período em que deu o depoimento faziam 14 anos que a Mariazinha havia ensinado o Teobaldo a fazer a peça de cestaria. Neste dia de seu relato, ela demonstrou muito orgulho por tê-lo ensinado e anos depois ter sido lembrada por isso. Retornando às vivências, as escolas onde são realizadas as vivências, no final de 2021 entregaram para a Secretaria Municipal de Educação seus PPPs. No entanto, o currículo adotado foi o mesmo instituído para toda rede municipal de ensino, sem considerar as especificidades locais. Uma pesquisa realizada em

⁵⁶ Espaço idealizado por Ruth Escobar, localizado na Praia do Estaleiro, Ubatuba. O centro cultural funcionou de 2002 a 2006. Nesse período foram desenvolvidas oficinas de percussão, danças e músicas tradicionais, confecção de redes de pesca, além de outros artesanatos tradicionais.

2018, resultante de uma dissertação de Mestrado, realizou uma série de entrevistas com as docentes da escola localizada na Vila da Picinguaba, levantando informações acerca do currículo e se o mesmo contemplava as especificidades das comunidades que são atendidas por esse núcleo escolar. Em uma das entrevistas, a professora relata que a cultura escolar acaba por impedir ou reduzir a possibilidade de um diálogo aberto com a comunidade, pois a escola privilegia os saberes do currículo oficial, deixando de reconhecer os saberes tradicionais como fonte de conhecimento (GAMA, 2018). No entanto, as entrevistas evidenciam o esforço destas docentes em estabelecer um diálogo com os saberes tradicionais, empreendendo alternativas individuais e localizadas de propostas que contemplem os saberes escolares e tradicionais. A participação coletiva da comunidade escolar na elaboração do PPP, bem como a formação na perspectiva decolonial, podem ser passos importantes na ampliação dos horizontes da educação escolar.

As vivências de saberes abordadas nesse estudo de caso não perseguem a ideia de uma implementação exequível em outras escolas, ainda que atendam estudantes oriundos das comunidades tradicionais, pois cada comunidade possui seus próprios saberes, mas permitem repensarmos as estratégias de diálogo com as/os detentoras/es dos saberes que guardam a potência desses conhecimentos em seus corpos, em suas histórias individuais e coletivas. A ocupação da escola e encantamento das instituições de ensino são um dos princípios traçados pela Pedagogia Griô (2014) com a clara intenção de estimular sua transformação “em espaços de manifestações da diversidade da vida, dos povos e de uma educação comunitária” (PACHECO, 2014, p. 71). Considera-se ainda, a identidade e a ancestralidade como o cerne do saber e do fortalecimento dos afetos entre os grupos dos domínios da educação e a tradição oral.

Fotografia 47: Estudantes ajudando umas as outras durante a produção com a técnica

de entrelaçamento simples



Figura 47 Fonte: Edirlaine Reis

4.4 Pautando-se em algumas legislações

Estas experiências contribuem também para aperfeiçoar e efetivar as normativas legais que apontam para a execução de uma educação inclusiva, de valorização dos aspectos culturais locais.

O ano de 2003, o mesmo em que se valida o Decreto 4.887, é marcado também por meio das reivindicações dos movimentos negros e educacionais, pelas alterações realizadas na LDB (Lei 9394/96) através da Lei 10.639, que discorre sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo da educação básica. Em 2010 define-se as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN) por meio da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, na qual em seu artigo 41 explicita que:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (BRASIL, 2010, p. 74)

Nos anos de 2010 e 2011 foi construída as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução 08/2012), na qual se enfatiza que “para os estudantes quilombolas, indígenas e caiçaras deve ser garantido o direito a se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção, por meio de uma política educacional que valorize o patrimônio cultural local”. A Resolução 08/2012 assinala que a Educação Escolar Quilombola deverá ser ofertada por instituições de ensino localizadas em comunidades quilombolas, reconhecidas pelos órgãos públicos competentes, e nas instituições escolares que atendam parte significativa dos estudantes pertencentes a essas comunidades. O ensino ofertado por essas instituições educacionais deverá respaldar-se e alimentar-se dos seguintes aspectos:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas remanescentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) da territorialidade (BRASIL. Resolução CNE 08/2012, p.447).

Na opinião de Nilma Gomes (2017), os saberes expressos nos documentos oficiais, por estarem dentro de um campo de disputa dos currículos, ainda não são devidamente considerados como saberes. No entanto, compreende-se que tais instrumentos legais apontam para caminhos que podem possibilitar a decolonização do currículo, que por sua vez pode contribuir com a decolonização do saber e do ser.

Segundo Fanon (apud WALSH, 2013) a decolonização é uma forma de desaprender aquilo que foi imposto e assumido pela colonização, necessitando que passemos por um processo que nos leve a reaprender a sermos homens e mulheres. Para ele, a decolonização vai ocorrer quando individualmente e coletivamente, todos decidam participar de sua efetivação. No campo da educação ele acredita que a/o professora/or deve assumir a responsabilidade do despertar que caminha a abrir mentes, contribuindo para o renascimento da inteligência. Walsh (2013) reflete sobre a relevância das instituições educativas que contribuem com ferramentas utilizadas para desvendar as raízes da opressão e desumanização na qual são submetidos/as as/os. Entretanto, para professoras/es e escolas revelarem uma postura que inverta a lógica da colonialidade, é necessário que passem por processos formativos edificantes que estimulem o desabrochar de suas concepções. Nessa perspectiva, entende-se que a Pedagogia Griô tramada com outras didáticas pode cooperar com um transcurso que caminhe para a decolonização

escolar.

Tendo como base a Resolução CNE 08/2012, a Educação Escolar Quilombola deve primar por conteúdos das diversas disciplinas numa perspectiva interdisciplinar, colocando em conversação os conhecimentos tradicionais e os de nível global, nacional, regional e local, portanto, os conhecimentos tradicionais devem fazer parte da proposta curricular em articulação com o conhecimento escolar, sem que com isso haja uma hierarquização dos conhecimentos.

“As dimensões como cultura, tradições, oralidade, memória, ancestralidade, mundo do trabalho, o etnodesenvolvimento, a estética, as lutas pela terra e território” deverão estar presentes nos currículos das escolas urbanas e rurais que ofertam a Educação Escolar Quilombola (BRASIL. Resolução CNE 08/2012, p. 42). Se torna claro que a escola pode e deve trabalhar com essas dimensões não de maneira isolada, mas em diálogo e participação das próprias comunidades, movimentos sociais e sociedade civil organizada, a fim de se estabelecer formas conjuntas de participação coletiva, nas quais:

[...] docentes, gestores, pedagogos e estudantes dialoguem com as lideranças quilombolas, pessoas da comunidade, anciãos e anciãs e educadores quilombolas. Um currículo flexível e aberto só poderá ser construído se a flexibilidade e a abertura forem, realmente, as formas adotadas na relação estabelecida entre a instituição escolar e a comunidade (BRASIL. Resolução CNE 08/2012, p. 42)

O entrosamento e vinculação de diferentes sujeitas/os na proposição de intervenções e de um currículo que se influencie pelas singularidades das comunidades, pode contribuir com o despertar que caminha a abrir mentes, aludido por Fanon (apud WALSH, 2013), tanto das/os estudantes, quanto das/os próprias/os professoras/res. Em uma das entrevistas concedidas à pesquisa de Mestrado supracitada, uma professora menciona como o diálogo entre escola, anciãs e anciãos e sociedade civil organizada contribui para a orientação de novas ações:

A gente tá fazendo um trabalho no bairro, então a gente vai fazer esse resgate de história, de lenda daqui do bairro, se deus quiser. Chamar o pessoal para fazer entrevista, tipo de brincadeira, porque eu percebo que as crianças aqui não têm tanto isso, e o trabalho do Tecendo Saberes estimulou a fazer isso também. (GAMA, 2018, p. 110)

A questão abordada nesse depoimento abre espaço para a reflexão de que, embora a educação escolar seja a principal responsável pelos conhecimentos que por ela são difundidos, cabe também a outras/os sujeitas/os contribuir com as mudanças que se esperam ocorrer na educação escolar brasileira.

Tramita no Congresso Nacional desde 2011 o projeto de Lei de nº 1.786, de autoria da deputada Jandira Feghall e outras/os⁵⁷, que institui a “Política Nacional Griô, para Proteção e Fomento à Transmissão dos Saberes e Fazeres de Tradição Oral”. Para dar visibilidade às/aos mestras/es, o projeto de lei propõe a identificação e certificação das/os griottes/griôs, mestras/es e aprendizes, podendo receber capacitação técnica e bolsa para atuarem em projetos voltados para a transmissão de saberes e fazeres da tradição oral nas instituições de ensino e equipamentos culturais, bem como receber estudantes de instituições de ensino da comunidade local, com o intuito de dar visibilidade ao trabalho que realizam e de conhecerem os seus espaços de atuação.

O texto do projeto de lei aponta para a necessidade de se estimular o intercâmbio entre o conhecimento científico e o saber tradicional, por meio da participação sistemática das/os griottes/griôs, mestras/es e aprendizes das diversas áreas nas práticas acadêmicas formais. O projeto de Lei deixa claro que:

Em diversas partes do País, associações, institutos, ONGs, universidades, escolas públicas e espaços institucionais do poder público, têm se debruçado sobre a construção de um projeto nacional de cultura, educação e tradição oral que corrija as omissões da nossa história, atenuem o conflito cultural entre as gerações, minimize os prejuízos gerados pela folclorização da identidade cultural e contribua, finalmente, para que as comunidades de tradição oral tenham o seu valor simbólico, econômico e social reconhecido (Projeto de Lei de nº 1.786/2011).

Juntas, essas leis alicerçam a inclusão de mestras/es na educação escolar, contribuindo com a reparação de séculos de exclusão, em que os saberes tradicionais eram percebidos como sinônimo de atraso e insciência. Ainda existem outras normativas legais⁵⁸ que dão direção a essa inclusão, por meio da valorização de mestras/es em diálogo com a educação institucionalizada, contribuindo assim com uma aprendizagem mais significativa para as/os estudantes, pautada na identidade cultural desses grupos.

⁵⁷ Elaborado pela Coordenação da Rede Ação Griô e a Comissão Nacional Griô e Mestres.

⁵⁸ Como por exemplo, o projeto de Lei de nº 3039/21 de autoria da Deputada Benedita da Silva (PT – RJ), que prevê que a Política Nacional de Cultura Viva contemple que as escolas públicas de sistemas de ensino possam ser habilitadas como Pontos de Cultura. Já o termo de Recomendação sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular aprovada pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) no ano de 1989, menciona a importância dos programas de ensino curriculares e extracurriculares incluírem o estudo da cultura tradicional e popular além de garantir apoio financeiro às/aos indivíduos/os e instituições que fomentem a cultura tradicional.

Fotografia 48: Covo sendo colocado no rio – Mestre e estudantes



Figura 48 Fonte: Edirlaine Reis

A respeito da experiência em compartilhar seus saberes por meio das vivências, as mestras artesãs Aparecida de Oliveira Braga e Maria Aparecida Vieira de Assunção, dividem conosco:

Foi muito legal porque a gente ensinou as crianças, e eles também tinham vontade de aprender, ficaram todos felizes, ficaram muito felizes, cada um com sua esteirinha. Ficaram muito felizes! Eu também fiquei, né? Porque trabalhar com as crianças é muito bom! Sabe, que as crianças aprendem uma coisa que mais tarde pode fazer futuro pra eles, pra não deixar acabar, porque se não vai chegar uma época que não tem mais. Se deixar chega um tempo que ninguém mais sabe o que é. Que nem casa de pau a pique. A mesma coisa. O artesanato se a gente não pratica, não ensina, vai chegar mais pra frente e ninguém mais vai saber. Eu gostei e sei que eles gostaram. A gente ensina com prazer porque sabe que eles têm vontade de aprender. Tinha uns lá que já até sabiam já. Ele disse que o pai dele fazia (Depoimento de Aparecida de Oliveira Braga, Quilombo da Fazenda, agosto de 2016, in REIS e ESTEVAN, 2016, p. 109).

Eu me senti bem em ensinar as crianças, também tinha muita criança ali que a avó deles já fazia essas coisas, já fazia esteira, a gente chegava lá e falavam:

minha vó já fazia isso aí, fazia muito isso aí. Outro: meu pai também já fazia, agora não faz mais, mas já fazia esses trabalhos. Eu me senti muito bem porque eles também tinham vontade de aprender, de fazer, tinha muitos ali que até pegava e já ia fazendo, mais fácil, porque gostava de fazer aquilo ali, eu me senti muito bem com aquelas crianças lá, porque eles tinham vontade de aprender, fazer os artesanatos lá na escola (Depoimento de Maria Aparecida Vieira de Assunção, Quilombo da Fazenda, setembro de 2023).

Por fim, reitera-se que a aproximação entre as gerações de tradição oral e as de tradição escrita é fundamental para o enfrentamento das desigualdades sociais que repercurtem na imagem que as/os estudantes possuem de si, sobretudo nos territórios das comunidades tradicionais, povos originários e comunidades rurais e periféricas. Essa confrontação é necessária para contribuir com a construção de uma identidade cultural nacional que não desmereça a cultura das crianças e jovens pertencentes a esses grupos, que ao longo de nossa história foram discriminados e tiveram suas práticas excluídas do cenário educacional. Espera-se que essa pesquisa contribua com o alargar das possibilidades no que tange à valorização dos saberes tradicionais em diálogo com a educação escolar. Significativo ressaltar que as atividades criativas e imaginativas tradicionais, como as relacionadas à produção artesanal, às músicas, festas e outros tipos de artes, contribuem para a inclusão de suas/seus fazedoras/es historicamente eliminados e que ainda não foram devidamente reparados.



Figura 49 Crianças com taboas colhidas com o mestre Bica (Benedito Alves dos Santos)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para elucidar as considerações finais se evocará a indagação inicial dessa pesquisa: a possibilidade de diálogo entre os saberes relacionados à produção artesanal tradicional e a educação escolar. Para se chegar a algumas conclusões possíveis, foi preciso compreender o contexto no qual os saberes tradicionais, sobretudo os relacionados à produção artesanal, foram constituídos. Traçar a conjuntura histórica da comunidade do Quilombo da Fazenda foi necessária para compreender essa constituição.

Considera-se que as comunidades tradicionais e povos originários, sobretudo aqueles com seus limites territoriais sobrepostos às UCs de Proteção Integral, ao longo das últimas décadas, com a aceleração da criação das UCs, sofreram diversas tentativas de expropriação territorial. Infere-se que a permanência e manutenção de práticas tradicionais, transmitidas pela tradição oral, gestual e simbólica, podem esculpir-se em estratégias de luta pela permanência destes povos nas terras onde historicamente vivem.

Sob essa visão, o artesanato tradicional passa a ser entendido e reconhecido como símbolo de uma cultura, mas também como resistência em uma luta marcada por desafios. Na região, a criminalização destas atividades e de outras, também identificadas pelo uso dos recursos da biodiversidade, foi tão intensa que gerou desconfiança e medo, capazes de encorajar o abandono destas práticas. Estas consequências correspondem a interesses de viés colonizador e globalizante.

Os questionamentos abordados por esse trabalho trazem consigo também reflexões a respeito de como os saberes tradicionais foram percebidos e significados pela epistemologia eurocentrada. Visões preconceituosas e excludentes a respeito das culturas tradicionais vigoram até os dias atuais, sendo necessários esforços, pesquisas, ações e luta por se colocar em prática uma legislação já existente, que pauta a inserção dos saberes dos povos tradicionais no currículo escolar. A possibilidade dialógica existente entre escola e comunidade, e também a primordialidade desta relação, envolve um sistema simbólico que atravessa nossa corporeidade. Ao incorporarmos saberes não adquirimos necessariamente uma certeza, mas uma postura diferenciada frente ao mundo e frente aos outros.

Ainda no âmbito da educação, investigou-se as vivências de transmissão de saberes conduzidas por mestras/es artesãs/ãos. Nessa conjuntura, levantou-se possíveis entraves neste processo, através da análise dessas vivências, buscando responder às inquietações dessa pesquisa. Compreendeu-se que, ao incluir os saberes tradicionais, por meio de suas/seus fazedoras/es, na educação escolar, contribui-se significativamente com várias esferas das vidas

envolvidas nesse processo, sobretudo de crianças estudantes e anciãs/ãos, detentores dos saberes de tradição oral.

Portanto é de extrema necessidade que se construa uma dialogicidade entre os conhecimentos tradicionais e a educação escolar, contribuindo com a reparação de anos de exclusão de pessoas pertencentes às culturas tradicionais. Os ganhos da escola, ao se encantar pela cultura de seus/suas estudantes e aprender com a tradição, superam as vantagens restritas somente aos ganhos cognitivos resultantes da escolarização. São oportunidades que alcançam e tocam vidas em desenvolvimento, contribuindo com a qualidade da imagem que a/o estudante constrói de si mesma/o e que dispõe do chão da escola para contribuir com essa edificação.

Durante a pesquisa, identificou-se ainda a necessidade de aprofundamento na compreensão das barreiras enfrentadas pelas instituições escolares para inserirem os conhecimentos tradicionais em seus conteúdos programáticos. Percebe-se que a opção religiosa de gestoras/es escolares e professoras/es as/os inclinam a realizar uma seleção nos conteúdos, definindo o que será compartilhado/valorizado. No entanto, trata-se de uma identificação que exige uma investigação minuciosa, necessitando de uma pesquisa específica para tal fim.

Por fim, compreende-se que não falta estrutura legislativa para pautar e incluir de fato mestras/es com seus saberes na educação escolar; as ausências dizem respeito a outras esferas, como a própria compreensão a respeito da relevância desses conhecimentos e de que forma é possível que esses saberes atravessem os portões da escola, adentrando simbolicamente nesse ambiente. A pesquisa singelamente demonstra caminhos, por meio da observação do projeto Tecendo Saberes, não se apresentando como um guia, mas apresenta possibilidades que podem gerar inquietações e impulsos que conduzam a ações práticas e pertinentes aos contextos das/os estudantes.

REFERÊNCIAS

ALVIM, Maria Rosilene Barbosa. **Artesanato, tradição e mudança social: um estudo a partir da arte do ouro de Juazeiro do Norte.** In: RIBEIRO, Berta G. et al. O artesão tradicional e seu papel na sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: FUNARTE, Instituto Nacional do Folclore, 1983.

ANDRIEU, Bernard. **A emersão do corpo vivo através da consciência: uma ecologização do corpo.** HOLOS, [S.l.], v. 5, p. 3-11, jan. 2015. ISSN 1807-1600.

BÂ, Hampaté A. **A tradição viva.** In: ____ . História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília: Unesco, 2010.

BACHELARD, Gaston. **Os Pensadores. O novo espírito científico; A poética do espaço.** Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Tradução de Joaquim José Moura Ramos (et al). – São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria.** São Paulo: Martins Fontes, 1998

_____. **O novo espírito científico.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2001.

_____. **A poética do espaço.** WMF Martins Fontes, 5º edição. 2008

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o Giro decolonial.** Local, Editora, 2013.

BITENCOURT, Leonardo. **O artesanato de taboa e junco na guarda do Embaú, Palhoça.** (Monografia). Universidade Federal de Santa Catarina, Cidade, 2009.

BOSI, Ecléa. **O Tempo Vivo da Memória: ensaios de Psicologia Social.** 2º edição. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembrança de velhos.** Série 1 São Paulo: T.A. Queiroz Editor LTDA. 1979.

BRASIL, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.**

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Decreto legislativo nº 2, de 5 de junho de 1992. **Convenção sobre a diversidade biológica.** Brasília, DF.

BRASIL. Lei nº 9.985 de 18 de julho de 2000. **Sistema Nacional de Unidade de Conservação.** Cap. III Art. 7º. De onde é a publicação, local, data.

BRASIL. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. **Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das**

Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 de novembro de 2003.

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. **Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.**

BRASIL. Resolução CNE 08/2012. **As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.** Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/educacao-escolar-quilombola>. Acesso em: 29 ago. 2018.

BRASIL. Portaria nº 1.007 –SEI, de 11 de junho 2018. **Institui o Programa do Artesanato Brasileiro (PAB)**, cria a Comissão Nacional do Artesanato e dispõe sobre a base conceitual do artesanato brasileiro.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Escolas públicas poderão ser habilitadas como Pontos de Cultura.** Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/889805-projeto-institui-a-politica-nacional-de-cultura-viva>>. Acesso em 15 nov. 2022.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Comissão aprova projeto que permite que as escolas públicas sejam habilitadas como Pontos de Cultura.** Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/887216-comissao-aprova-projeto-que-permite-que-escolas-publicas-sejam-habilitadas-como-pontos-de-cultura>>. Acesso em 15 nov. 2022.

CANAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Pedagogia decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil.** Educação em Revista, v. 26; p. 15-40. Belo Horizonte. Abril de 2010.

CAPIÁ, Instituto. **Raízes que Tecem.** Ubatuba/SP, 2021. Instituto Capiá. Disponível em <<https://www.institutocapia.org/biblioteca>>. Acesso em 13 dez. 2021.

CENSO. **Dados da população quilombola.** Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2023/07/populacao-quilombola-e-de-1-3-milhao-indica-recorte-inedito-do-censo>>. Acesso em: 05 nov. 2023.

COELHO JUNIOR, Nelson Ernesto. **Da intersubjetividade à intercorporeidade:** contribuições da filosofia fenomenológica ao estudo psicológico da alteridade. In: **Psicologia**. USP, vol. 14, n. 1, p. 185-209, 2003.

CONAC. **Dados Aproximados da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas.** Disponível em:< <https://conaq.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 05 nov. 2023.

CUNHA, Manoela Carneiro da. **Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico.** Revista USP, São Paulo, n. 75, p. 76-84, setembro/novembro 2007.

_____. **Povos tradicionais e biodiversidade no Brasil [recurso eletrônico]: contribuições dos povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais para a biodiversidade, políticas e ameaças.** Manuela Carneiro da Cunha, Sônia Barbosa Magalhães e Cristina Adams, organizadoras ; Laure Emperaire, coordenadora da seção 7. São Paulo: SBPC, 2021. 351 p. ?Disponível em: <<http://portal.sbpcnet.org.br/livro/povostradicionais7.pdf>>. Acesso em: 02

ago. 2022.

DIEGUES, Antônio Carlos; VIANA, M. Virgílio. (Org). **Comunidades tradicionais e manejo dos Recursos Naturais da Mata Atlântica**. 2.ed. – São Paulo: HUCITEC: NUPAUB: CEC, 2004.

_____. **O Vale do Ribeira e Litoral de São Paulo: meioambiente, história e população**. Local: CENPEC. 2007.

_____. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: Editora HUCITEC, 2008.

_____. **Comunidades tradicionais e manejo dos recursos naturais da Mata Atlântica: Coletânea de textos apresentados no Seminário Alternativas de manejo sustentável de recursos naturais do Vale do Ribeira, realizado entre 15 e 19 de junho de 1999**. Antônio Carlos Diegues & Virgilio M. Viana (organizadores). - 2. ed. - São Paulo: HUCITEC: NUPAUB: C E C , 2004

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do Imaginário: introdução à arquetipologia geral**. 4a edição - São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

ESCOLAS DA TERRA. **Aula Online nº 3**. Saberes Tradicionais, UFMG. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kFUayFW1jWM&t=3573s>>. Acesso em: 15 out.2021.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. **Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku**. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. P. 205-229.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. **Antropológicas da Educação**. 3. ed. Marcos Ferreira-Santos; Rogério de Almeida. São Paulo: FEUSP, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996.

FREITAS, Marcos Cesar de. **Alunos rústicos, arcaicos e primitivos: o pensamento social no campo da educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

FUNDAÇÃO PALMARES. Disponível em: <www.palmares.gov.br>. Acesso em 21 jul. 2021.

GAMA, Vitor Paulo F. da. **Puxando redes do mar: as representações sociais dos docentes da escola da Vila de Pescadores de Picinguaba-Ubatuba**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Taubaté. Taubaté, 2008.

GUARANI, Jerá. **Tornar-se selvagem**. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, número 14, página 12-19, 2020.

GUSDORF, George. **Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia**. 3º edição. -

São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HACKEROTT, Maria A.; ZIMMERMANN, Ana Cristina; SAURA, Soraia Chung. **Elementos do Tradicional na Vela Esportiva**. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, Local, v. p. ,2018.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. – 2. ed.- São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOLANDA, Sergio Buarque. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1986.

INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE. Ministério do Meio Ambiente. **Turismo de base comunitária em unidades de conservação**. Princípios e diretrizes. 2018

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Conjuntura e Política Social. In.: **Políticas Sociais – acompanhamento e análise**. Nº 10. 2005. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=5772> Acesso em 06 mar. 2022.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação – episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p. 14.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> > Acesso em 24 jun.2019.

LAZANEO, Caio et al. **Fundamentos da produção partilhada do conhecimento e o saber do Mestre Griô**. Revista Diversitas, São Paulo, n. 3, p. 246-65, 2016.

LIMA, Ricardo Gomes. **Artesanato: 5 pontos para discussão**. Local: ARTESOL, 2005.

LIMA, Rossini Tavares de. **O Folclore do Litoral Norte de São Paulo**. Rio de Janeiro: MEC-SEAC-FUNARTE: Instituto Nacional do Folclore, Univ. de Taubaté, 1981.

MARCHETTI, Fábio Frattini. **Alternativas de Subsistência da comunidade Caiçara/Quilombola do Sertão da Fazenda, no Núcleo Picinguaba do Parque Estadual da Serra do Mar, Ubatuba/SP**. Monografia. Rio Claro/SP, 2009.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **Caiçara: Terra e População: Estudo de Demografia Histórica e da História Social de Ubatuba**. – 2.ed. – São Paulo: EDUSP, 2006.

MARÍN, Pilar Cuevas. **Memoria colectiva: hacia un proyecto decolonial**. In: WALSH, Catherine (Ed.). Pedagogías decoloniales – Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala, p. 69–103, 2017.

MASCÊNE, Durceline Cândida; TEDESHI, Mauricio. **Termo de Referência: atuação do SEBRAE no artesanato**. Brasília: SEBRAE, 2010.

MATTA, Priscila. **Modos ameríndios de conhecer as florestas: produção de relações e percepções**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

MEIRELLES, Renata; SAURA, Soraia Chung. **Culturas Populares, Brincar e Conhecer-se**. In: Renata Meirelles. (Org.). Território do Brincar: diálogo com escolas. 1ed. São Paulo: Instituto Alana, 2015, v. 1, p. 51-61.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. - 1. ed. - São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Beatriz. **Eu sou Atlântica – sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. In: _____. RATTIS, Alex. Imprensa Oficial, 2006.

OLIVEIRA, Tamara Fresia Mantovani de. **Tradições Culturais do Quilombo da Fazenda – pelas vozes da comunidade**. Programa de Ação Cultural. 2009.

OLIVEIRA, Washington de. **Ubatuba Documentário**. São Paulo: Editora do Escritor, 1977.

PACHECO, Lilian. **Pedagogia Griô: a reinvenção da Roda da Vida**. Grãos de Luz e Griô: Lençóis, 2006.

_____. **A Pedagogia Griô: educação, tradição oral e política de diversidade**. DIVERSITAS/ Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos [da] Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas [da] Universidade de São Paulo. – Ano 2, n. 3 (set 2014 / mar 2015) p. 22-100. São Paulo: DIVERSITAS/FFLCH/USP, 2014.

PHILODENDRON. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2022. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Philodendron&oldid=64712542>>. Acesso em: 10 nov. 2022.

POVOS, Projeto. **Territórios do Norte de Ubatuba**. FIOTEC. 2021.

PROJETO DE LEI. Nº 1786/2011. **Institui a Política Nacional Griô, para proteção e fomento à transmissão dos saberes e fazeres de tradição oral**. Disponível em: <[QUIJANO, Aníbal. **Epistemologias do Sul**. In: _____. SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula. \(org\). Coimbra: G.C. Gráfica de Coimbra, 2009.](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=511689#:~:text=PL%201786%2F2011%20Inteiro%20teor,Projeto%20de%20Lei&text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20Gri%C3%B4,e%20fazeres%20de%20tradi%C3%A7%C3%A3o%20oral.&text=Cria%C3%A7%C3%A3o%2C%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20Gri%C3%B4%2C%20tradi%C3%A7%C3%A3o%2C%20cultura.>. Acesso em: 24 jun 2022.</p>
</div>
<div data-bbox=)

REIS, Edirlaine Lopes dos; ESTEVAN, Leonardo Gonçalves de. **O artesanato Tradicional – Tecendo Saberes**. São Paulo: Prol Gráfica e Editora, 2016.

RIBEIRO, Berta G. **Artesanato Indígena: para que, para quem?** In: RIBEIRO, Berta G. et al. O artesanato tradicional e seu papel na sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: FUNARTE, Instituto Nacional do Folclore, 1983.

RIVERA CUSICANQUI Silvia. **El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia**. Revista Temas Sociales, número 11, IDIS/UMSA: La Paz, 1987, p. 49-64.

ROCHA, Tião. **Educação integral e cultura popular brasileira**. CENPEC, 2022. Disponível em: <<https://www.cenpec.org.br/tematicas/educacao-integral-e-cultura-popular-brasileira>>. Acesso em: 11 out. 2022.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos – modos e significados**. Brasília, 2015.

SANTOS, Edison Luís dos. **Metres do saber oral: a escuta poética da fala**. Extraprensa: São Paulo, v.13, n.1, p. 169-184, jul/dez de 2019.

SANTOS, Vivian Matias dos. **Notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência**. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30200112>>. Acesso em 12 maio 2021.

SÃO PAULO, Secretaria do Meio Ambiente, Instituto Florestal. **Plano de Manejo do Parque Estadual da Serra do Mar**. 2006. Disponível em: <<https://www.infraestruturameioambiente.sp.gov.br/fundacaoflorestal/planos-de-manejo/planos-de-manejo-planos-concluidos/plano-de-manejo-pe-serra-do-mar/>>. Acesso em 18 jan. 2022.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania, Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo. **Relatório Técnico-Científico sobre os Remanescentes da Comunidade de Quilombo da Fazenda, Ubatuba, SP**. São Paulo, 2007.

SAURA, Soraia Chung. **Planeta de Boieiros: culturas populares e educação de sensibilidade no imaginário do Bumba-meu-Boi**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo. 2008.

SAURA, Soraia Chung. **Manifestações Populares e Práticas Educativas Dentro e Fora da Escola**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 27, p. 22-32, 2013.

SAURA, Soraia Chung; ZIMMERMANN, Ana Cristina (Orgs). Jogos Tradicionais. **Sobre Bois e Bolas**. 1 ed., São Paulo: Editora Laços. 2014, p. 165-188.

SAURA, Soraia Chung. **Culturas Populares, brincar e conhecer-se**. Território do Brincar: Diálogo com Escolas. Renata Meirelles (Org.), p. 51–61. 2015. Instituto Alana.

SAURA, Soraia Chung; Meirelles, Renata. **Brincantes e Goleiros: considerações sobre o Brincar e o Jogo a partir da fenomenologia da imagem**. In: Correia, W.R; Rodrigues, B.M

(orgs) Educação Física no Ensino Fundamental: da inspiração à ação. Várzea Paulista: Editora Fontoura, 2015. p. 35-60.

SAURA, Soraia Chung; ZIMMERMANN, Ana Cristina. **Imaginários Intempestivos: arquitetura, design, arte e educação**. In: ROZESTRATEN, Artur. et al (org). São Paulo: FEUSP, 2019.

_____. **Traditional Sports and Games: Intercultural Dialog, Sustainability, and Empowerment**. **Local:** Frontiers in Psychology, v. 11, p. 32-60, 2021.

SENNETT, Richard. **O Artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SETTI, Kilza. **Ubatuba nos cantos das praias: estudo do caiçara paulista e sua produção musical**. São Paulo: Ática, 1985.

SILVA, Daniel Cobra; ZIMMERMANN, Ana Cristina; SAURA, Soraia Chung. **O mar e o caiçara: a corrida de canoas como jogo tradicional e fortalecimento identitário**. Revista Motrivivência, v. 32, p. 01-21, 2020.

SILVA, Roberto da. **Outras educações possíveis**. In: ___. Moacir Gadotti; Martin Carnoy. (Org.). Reinventando Paulo Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire. 1 ed. São Paulo: IPF/Lemann/Stanford Education, 2018, v. 0, p. 305-317.

SIQUEIRA, Priscila. **Genocídio dos Caiçaras**. – 3.ed. – São Paulo: Scortecci, 2019.

SOUZA, Bárbara Oliveira. **Movimento Quilombola: reflexões sobre seus aspectos político-organizativos e Identitários**. Universidade de Brasília, 2008.

Disponível em: <<https://silo.tips/download/movimento-quilombola-reflexoes-sobre-seus-aspectos-politico-organizativos-e-iden>>. Acesso em 20 jul. 2021

TURINO, Célio. **Ponto de Cultura: O Brasil de baixo para cima**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2009.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Pedagogia Griô e participação partilhada de conhecimento**. Disponível em: <<https://sce.fflch.usp.br/node/1104>>. Acesso em: 25 set. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Reconhecimento de detentores de conhecimentos tradicionais**. Disponível em: <<https://ufmg.br/comunicacao/noticias/ufmg-vai-reconhecer-detentores-de-conhecimentos-tradicionais-com-o-titulo-de-notorio-saber>>. Acesso em: 20 set. 2023.

WALSH, Catherine. **Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial**. Ponencia presentada en el Cuarto Seminario Internacional "Etnoeducacion e Interculturalidad. Perspectivas Afrodescendientes". CEDET, Lima, Perú, 7 de septiembre 2011.

WALSH, Catherine (Ed.). **Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos**. Pedagogías decoloniales – Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala, p. 23 – 69, 2013.

WALSH, Catherine (Ed.). **Gritos, grietas y siembras de vida: entretejerer de lo pedagógico**

y lo decolonial. Pedagogías decoloniales – Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala, p. 17–48, 2017.

ZIMMERMANN, Ana Cristina; SAURA, Soraia Chung. **Corpo e Espanto na Filosofia de Merleau-Ponty.** In: Nóbrega, T.P; Caminha, I.O. (Org.). Merleau-Ponty e a Educação Física. 1ed. São Paulo: Liber Ars, 2019, v. 1, p. 119-132.

_____. **Les savoirs oubliés: corps, tradition et environnement dans les communautés brésiliennes et latino-américaines.** Recherches & Éducatives, v. HS, p. 1-10, 2020.

ANEXO A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – ENTREVISTA INDIVIDUAL SEMI ESTRUTURADA – PROFESSORAS/ES

Parte I: Ficha Sociodemográfica

Escola:

Nome:

Função/Cargo:

Se professora, de qual ano:

Idade:

Gênero:

Tempo de docência:

Tempo de docência nessa escola:

Parte II: Roteiro de Entrevistas

- 1) Você é moradora dessa comunidade? Se não, aonde mora?
- 2) Por que você escolheu lecionar nessa escola?
- 3) Você participa da construção do projeto político pedagógico da escola (PPP). Conte essa experiência.
- 4) Ao seu ver, o que é importante que os/as estudantes dessa escola aprendam?
- 5) Ao seu ver, como essa comunidade é vista no PPP da escola?
- 6) Diga-me, no seu planejamento de aula ou na sua prática em sala de aula, os saberes tradicionais (caixaras e quilombolas) são elaborados? Fala-me um pouco a respeito.
- 7) Os conhecimentos difundidos pelas vivências de artesanato contribuem de alguma maneira com outros conhecimentos que são difundidos pela escola?
- 8) Você acredita ser possível haver um diálogo entre os saberes artesanais e outras disciplinas, tais como, matemática, história, geografia, etc?
- 9) Em suas aulas, já foi possível utilizar os conhecimentos difundidos durante as vivências de artesanato? Se sim, de qual maneira?
- 10) Como você enxerga a parceria das escolas com organizações da sociedade civil?
- 11) Os projetos desenvolvidos pelas Organizações da Sociedade Civil geralmente possuem um tempo limitado de atuação, diferente da educação escolar, que é garantida ao longo da vida do/a estudante. Você acredita que esse tempo limitado (geralmente de 1 a 3 anos) traz interferências na transmissão do conhecimento que se espera que a criança saiba?
- 12) Você acredita que as vivências contribuem com algum tipo de ganho para o/a estudante. Se sim, quais.
- 13) Que tipo de resultados acredita ser possível alcançar com as ações do projeto?
- 14) Acredita que o projeto possa trazer contribuições que extrapolem as vivências pontuais com as crianças. Se sim, quais.
- 15) Quais são os obstáculos e dificuldades encontradas pela escola em adotar em seu currículo os saberes relacionados aos povos tradicionais, público alvo da escola?
- 16) Durante as rodas de conversa, em que onde mestras/es e crianças são motivadas a falar de suas experiências pessoais e comunitárias, você

percebe que esses momentos contribuem de alguma maneira para a sua prática pedagógica?

17) Como está sendo para você ver e vivenciar estas oficinas de artesanato?

18) Já havia participado de outra ação parecida?

ANEXO B ROTEIRO PRELIMINAR DE ENTREVISTA COM ARTESÃS/ÃOS, UBATUBA/SP

1) DADOS PESSOAIS:

1. Nome completo
2. Data de nascimento
3. Local de nascimento
4. Caso não tenha nascido na comunidade, conte quando e o motivo pelo qual mudou-se

5. SOBRE A PRODUÇÃO ARTESANAL:

6. Quando começou a produzir artesanatos?
7. Com quem aprendeu?
8. Que peças produz?
9. Quais técnicas utiliza para a produção? Descreva essas técnicas
10. Produz sozinha ou com a presença de outras pessoas?
11. O que o artesanato representa na sua vida?
12. Tempo que dedica a atividade:
13. como funciona; o que faz primeiro; o que faz depois;
14. Tempo, espaço e Ambiente: (matérias, ferramentas; observação e descrição levando em conta não só o que ela diz, mas o que ela faz.)

15. PERCEPÇÕES:

16. Percebe alguma semelhança e diferença entre os artesanatos produzidos por você e os produzidos por outras comunidades tradicionais de Ubatuba?
17. Percebe alguma semelhança e diferença entre os artesanatos produzidos por você e os produzidos por pessoas que não são de comunidades tradicionais?
18. O artesanato no passado e no presente possui utilidades semelhantes?
19. O que você sente quando você produz artesanato? você tem lembranças, sonhos...
20. O que mais gosta na produção de artesanato.
21. Vocês cantam, dançam, conversam enquanto estão produzindo artesanato?
22. Como é estar junto e fazer junto?
23. Fascínios que envolvem a produção artesanal, o que mais gostam...
24. Qual momento da produção artesanal você mais gosta?

25) SOBRE AS MATÉRIAS-PRIMAS

25. Que matérias primas utiliza na sua produção artesanal?
26. Quando realiza o manejo das matérias-primas e porquê?
27. Com quem aprendeu a respeito dos manejos?
28. Existem mudanças no manejo realizado no passado e no momento atual?
29. Existem obstáculos para a extração das matérias-primas?
30. No passado, existiram obstáculos para a extração das matérias-primas?
31. Qual matéria prima você gosta mais?
32. Você gosta de trabalhar com essa matéria-prima?
33. As ferramentas, quais você gosta e porquê?
34. Qual a diferença de trabalhar com a taboa e com o cipó?

35) PERCEPÇÕES REFERENTES AO ARTESANATO

35. Conte como você acredita que o artesanato é visto por outras pessoas
36. Conte como você acredita que o artesanato é visto pelas pessoas da própria comunidade
37. Há interesse entre os mais jovens de aprender a confeccionar artesanatos?
38. Havendo ou não interesse, conte o que você acha que é preciso para estimular o interesse entre os mais jovens pelo artesanato
39. Caso tenha participado das vivências de artesanato na E.M Iberê Ananias Pimentel e E.M. Manoel Inocêncio, conte como foi a participação das crianças nas atividades
40. Qual a sensação de ensinar artesanatos para as crianças no contexto escolar?
41. Você acredita que a escola deva trabalhar com os saberes específicos das comunidades de onde moram seus estudantes? Explique